



Configurations disciplinaires du débat au cycle 3

Audrey Destailleur

► To cite this version:

Audrey Destailleur. Configurations disciplinaires du débat au cycle 3. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2014. Français. NNT : 2014LIL30037 . tel-01164628

HAL Id: tel-01164628

<https://theses.hal.science/tel-01164628>

Submitted on 17 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Charles de Gaulle – Lille 3
École doctorale Sciences de l’Homme et de la Société

CONFIGURATIONS DISCIPLINAIRES DU DEBAT AU CYCLE 3

Thèse de Doctorat en sciences de l’éducation

Présentée et soutenue par Audrey Destailleur le 30 juin 2014

Sous la direction d’Isabelle Delcambre

TOME 1

Jury :

Bertrand DAUNAY	Professeur, Université de Lille 3
Isabelle DELCAMBRE	Professeure émérite, Université de Lille 3 : Directrice
Jean-Louis DUFAYS	Professeur, Université Catholique de Louvain
Martine JAUBERT	Professeure, Université de Bordeaux 4 : Rapporteur
Bernard SCHNEUWLY	Professeur, Université de Genève : Rapporteur
Michel TOZZI	Professeur émérite, Université de Montpellier 3

Unité de recherche : Théodile-CIREL (EA 4354)

Remerciements

Je remercie sincèrement et chaleureusement Isabelle Delcambre qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de ces années. Chacune de nos séances de travail auront été autant de rencontres stimulantes. Cette aventure doctorale n'aurait pu aboutir sans son exigence bienveillante, sa patience et sa rigueur.

Mes remerciements les plus vifs vont à François Jacquet-Francillon, dont la qualité des conseils et l'écoute attentive ont été déterminantes pour mon engagement dans cette thèse.

Je remercie également sincèrement Bertrand Daunay pour le temps qu'il m'a accordé et la richesse de ses critiques qui ont toujours dynamisé mes réflexions d'apprenti-chercheur.

Mes vifs remerciements vont aussi à Yves Reuter pour m'avoir guidée par ses conseils et ses encouragements vers ce monde, au demeurant inconnu pour moi : *la didactique*.

Je tiens également à remercier les Professeurs Jean-Louis Dufays, Martine Jaubert, Bernard Schneuwly et Michel Tozzi d'avoir accepté d'être membres du jury de cette thèse.

A ces remerciements, j'associe les membres de Théodile-CIREL. J'ai beaucoup appris à leurs côtés. Il y a un peu de chacun d'eux dans ce travail de tissage de recherche. Les échanges au cours des séminaires m'ont permis de construire et questionner sans cesse mon objet de recherche. Un merci tout particulier aux membres du séminaire doctoral : Dominique Lahanier-Reuter et Ana Dias-Chiaruttini pour leur attention constante, et l'ensemble des doctorants et tout particulièrement Marie Dufour, Abdelkhader Khelifi, Véronique Lemoine et Catherine Souplet.

Je tiens également à remercier Christine Fermat, Bruno Sébire et Emmanuel Thévenin, les directeurs et adjoints de direction de l'IFP pour m'avoir permis d'aménager mon emploi du temps ces dernières années pour me permettre de mener à bien ce projet. Je n'oublie pas mes collègues et plus particulièrement Albine Courdent, Marie-Christine Leroy, Danièle Ployaert et Eleni Valma pour leurs encouragements constants.

Merci encore aux amis et tout particulièrement Michel et Sylvette.

Cette liste de remerciements ne pourrait s'achever sans remercier les personnes dont la vie fut *quelque peu* bousculée durant ces années : ma famille et surtout, Emilien et Arthur.

Merci à vous.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction générale.....	11

PARTIE 1. VARIATION DE LA FORMALISATION DISCIPLINAIRE DU GENRE DU DEBAT AU CYCLE 3

Introduction de la partie 1	25
Chapitre 1. Généalogie de la scolarisation du genre débat à l'école élémentaire.....	27
1. L'oral comme objet indéterminé à déterminer	28
2. Valorisation du débat : un changement de paradigme	46
3. Scolarisation du débat : un enjeu pour les disciplines.....	48
4. Genre du débat scolaire ou genre disciplinaire du débat.....	61
Chapitre 2. Le débat en lecture-littérature	71
1. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche	72
2. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription.....	80
3. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recommandation.....	85
Chapitre 3. Le débat en sciences	103
1. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recherche.....	104
2. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de prescription	111
3. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recommandation	114
Chapitre 4. Le débat en philosophie	127
1. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recherche	129
2. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de prescription.....	152
3. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation.....	153
Conclusion de la partie 1	165

PARTIE 2.
RECONSTRUCTION DU GENRE DU DEBAT PAR LES SUJETS DIDACTIQUES
DANS LES ESPACES DE PRATIQUES DELAREES

Introduction de la partie 2	171
Chapitre 5. Approche méthodologique pour reconstruire le discours des enseignants sur le débat.....	173
1. Démarche générale retenue	174
2. Traitement des données	178
Chapitre 6. Analyse du discours des enseignants.....	181
1. La population des enquêtés	182
2. Les pratiques déclarées de débat	188
3. Des variations disciplinaires : philosophie, sciences et lecture-littérature.....	200
Conclusion de la partie 2	231

PARTIE 3.
ANALYSE INTERACTIONNELLE DES DEBATS DISCIPLINAIRES
DANS LES ESPACES DE PRATIQUES EFFECTIVES

Introduction de la partie 3	237
Chapitre 7. Approche méthodologique pour analyser les pratiques enseignantes de débat	239
1. Conception des interactions dans cette recherche	240
2. Constitution du corpus <i>Observations</i>	244
3. Cadre méthodologique d'analyse des débats	257
Chapitre 8. Analyse des dispositifs pédagogiques de débats	275
1. Planification du contexte des interactions	276
2. Place des écrits	285

Chapitre 9. Gestion de la dynamique conversationnelle des débats par les enseignants	295
1. Répartition des prises de paroles	296
2. Densité du questionnement magistral par discipline.....	319
3. Gestion des séquences conversationnelles en lecture-littérature, en sciences et en philosophie	326
 Chapitre 10. Dimension des contenus en débat	385
1. Le débat en philosophie.....	386
2. Le débat en lecture-littérature	398
3. Le débat en sciences	413
 Conclusion de la partie 3	433
Conclusion générale	439
Index des noms cités	451
Table des tableaux et des figures.....	451
Bibliographie.....	467
Table des matières	501

Introduction générale

Introduction générale

Dans le droit fil des mouvements scientifiques, pédagogiques ou institutionnels qui ont cherché depuis 20 ans à inscrire de façon durable la pratique d'une philosophie dans les fonctionnements scolaires, s'est tenu du 2 au 4 juin à Clermont-Ferrand un colloque portant sur les Nouvelles Pratiques de Philosophie (Tozzi, 2012) de l'école maternelle à la classe de terminale, intitulé « Les discussions philosophiques de 5 à 18 ans en milieu scolaire. Quels regards des Sciences Humaines et Sociales? » et dont les supports de communication reprennent de manière emblématique la formule « Philosez ». Or, cette invitation à philosopher et plus largement les orientations scientifiques de ce colloque international sont, pour nous, particulièrement intéressantes dans la mesure où elles semblent faire appel à une conception qui serait globalement partagée chez les chercheurs¹ qui s'interrogent autour de la philosophie à l'école : comme l'indiquent les documents de présentation² du colloque, il s'agirait en effet de s'intéresser principalement à une modalité spécifique de pratiques orales à dimension philosophique, c'est-à-dire « la discussion à visée philosophique ou atelier-philo ». Ainsi donc, les variations des abords possibles de ces pratiques semblent comme relativement *estompées*.

¹ Citons sans visée exhaustive : Michel Tozzi (1992a, 1993, 2001a, 2012), Yves Soulé, Dominique Bucheton et Michel Tozzi, (2008), Edwige Chirouter (2007 ; 2010), Nicolas Go (2006), Gérard Auguet (2003, 2005), Sylvain Connac (2005) et François Galichet (2003 ; 2005).

² La présentation du colloque est consultable à l'adresse suivante : <http://philosez.sciencesconf.org/> (dernière consultation le 7 mars 2014).

L'expression « discussion à visée philosophique » proposée par Jean-Charles Pettier puis développée par Michel Tozzi, semble effectivement aujourd'hui acquise et aller de soi pour dénommer ou construire les pratiques de philosophie à l'école. Il est vrai que la richesse des bougés que ces travaux ont pu générer tant sur le plan scientifique que pédagogique ont largement contribué à asseoir le succès indéniable de cette expression et des pratiques qui lui sont attachées. Mais, sauf à véhiculer indistinctement les cadres théoriques ou épistémologiques que charrient les concepts et les notions, ces réussites ne sauraient nous faire oublier d'observer les désignations différentes ou alternatives (par exemple : débat, réflexions, entretien, etc.) et plus encore, nous dispenser de comprendre les raisons qui ont pu conduire aux choix de telle ou telle approche ou expression et au rejet d'une autre. Ainsi, ce choix se trouve clairement explicité par Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008, p. 9) :

Le terme *débat*³, utilisé dans les Instructions officielles, fait référence à une pratique sociale impliquant une dimension citoyenne clairement affichée – l'usage démocratique de la parole dans la classe -, qui induit une conduite rigoureuse des interactions, voire un formalisme parfois excessif. Et on n'oubliera pas de rappeler que les verbes débattre et convaincre assimilent l'interlocuteur à un adversaire qu'il convient de battre et de vaincre, objectifs peu compatibles avec une démarche d'apprentissage qui ne saurait privilégier la polémique, fût-elle seulement rhétorique.

Le terme de *discussion*⁴ renvoie lui à un principe éthique plus généreux et exigeant : l'interlocuteur est considéré comme un partenaire, il n'y a pas lieu de le convaincre ni même de le persuader, mais de construire avec lui un raisonnement.

Apparaît donc ici nettement l'intérêt de recourir à ce terme de « discussion » selon ces auteurs (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) et les raisons de tenir à distance la notion de « débat ». Pourquoi donc avons-nous choisi au contraire d'utiliser la notion de débat dans ce travail de thèse, alors que, nous l'avons dit, nous ne sommes pas sans connaître la richesse des travaux qui ont été nourris de longue date par cette approche de la « discussion » ou qu'il ne s'agit pour nous de nier la portée axiologique du traitement de la question philosophique scolaire, qu'on peut par ailleurs nettement partager avec les auteurs ci-dessus ?

³ C'est nous qui soulignons.

⁴ C'est nous qui soulignons.

Le choix heuristique pour la notion de débat est à penser tout d'abord en fonction de la visée théorique didactique de notre travail de thèse. Il s'agit en effet pour nous d'explorer les débats dans leurs relations à des ensembles disciplinaires, c'est-à-dire comme des échanges entre interlocuteurs construits dans une perspective d'élaboration de contenus rattachés à des disciplines scolaires (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Or, l'expression « discussion à visée philosophique » renvoie à une certaine prudence, qui peut sembler légitime au regard du niveau d'enseignement de l'école primaire, vis-à-vis de la discipline et de ses contenus. Cette appellation traduit les précautions prises par les auteurs pour penser les pratiques philosophiques à l'école et leur rapport à la discipline de référence (Destailleur-Bigot, 2013b), ce qui constitue à l'inverse pour nous, un objectif majeur de ce travail. De plus, les recherches en didactique sur le genre du débat (Dolz & Schneuwly, 1997, 1998 ; Dias-Chiaruttini, 2007, 2010), nous apportent une assise théorique pour mener des travaux sur les pratiques de philosophie à l'école, mais permettent également d'étudier la mise en œuvre d'autres types de débats à l'école. Car notre thèse en didactique ambitionne de tirer profit de l'approche comparée pour éclairer cette question du débat à l'école, et plus précisément, au cycle 3. La comparaison avec des débats dans d'autres disciplines, comme par exemple en sciences (Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2003 2012 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001 ; Schneeberger et Ponce, 2003 ; Schneeberger et Vérin, 2009a), permet alors de préciser les spécificités disciplinaires de chacun des débats et d'ouvrir une discussion sur les disciplines. A la différence de la notion de discussion, plus nettement rattachée à la philosophie, le terme de débat nous a donc paru opportun, heuristique et fécond pour penser les variations disciplinaires de son actualisation. Pour autant, si ces éléments constituent pour nous des points d'appui qui nous ont conduit vers la notion de débat, ils n'en épuisent évidemment pas les questionnements et tensions entre débat, construction de contenus et disciplines, questions et tensions qui ont nettement contribué à forger notre intérêt pour ce travail et ont orienté la construction progressive de notre objet de recherche.

Du questionnement à l'objet de recherche

Le débat scolaire entendu comme une modalité pédagogique de construction de contenus émerge et se scolarise à partir de 2002 (MEN, 2002a). L'émergence du débat dans plusieurs disciplines scolaires nous semble interrogante dans la perspective didactique qui est la nôtre. En effet, comment comprendre la place et le rôle du débat en milieu scolaire ? Serait-il une modalité pédagogique d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaire ou une modalité pédagogique liée, référée et référible aux disciplines scolaires, voire une modalité pédagogique disciplinarisée par et dans des cadres disciplinaires à l'école ?

Afin de répondre à ces questions, nous empruntons la notion de genre et construisons, à la suite de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998) et Ana Dia-Chiaruttini (2010), le débat comme un genre. Au-delà des divergences conceptuelles sur la notion de genre chez les auteurs pré-cités et que nous présenterons plus largement dans la suite de notre texte (*infra*, p. 61 et s.), on pourra se demander si le débat, en tant que pratique scolaire mentionnée dans plusieurs disciplines, se formalise et se constitue comme genre scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1997, 1998) ou plutôt comme genre disciplinaire (Dias-Chiaruttini, 2010).

Inscription de l'objet de recherche dans un cadre théorique

Notre recherche s'inscrit dans le projet des didactiques qui consiste, comme le souligne Yves Reuter (2007a, p.12), à « décrire, comprendre et analyser les fonctionnements disciplinaires (scolaires), les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissage référés à des disciplines » et dans la tradition des recherches comparatives. La notion de genre présente d'ailleurs et à ce titre un double intérêt. Elle permet, en effet, de décrire les systèmes didactiques (Daunay, 2010a) constitués à l'occasion de la mise en place des débats en classe, mais autorise également une entrée dans l'espace des disciplines, le genre étant un « élément constitutif au sein des espaces des *pratiques didactiques*⁵ [...], de la *prescription* [...] et de l'*encadrement des pratiques* [...] » (Reuter, 2007a, p. 12-13). L'enjeu majeur de notre travail sera donc de déterminer la

⁵ C'est l'auteur qui souligne.

formalisation du genre du débat dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole, et, de préciser en quoi la notion de genre donne à voir ou permet de repenser les disciplines scolaires et leurs fonctionnements.

Choix méthodologiques

Le choix des débats

Afin de décrire le genre du débat à l'école et de mettre en évidence des variables disciplinaires, nous avons choisi de centrer notre étude sur la comparaison des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Si ce choix est apparu judicieux par rapport à leur scolarisation à l'école (*infra*, p. 48 et s.), il n'en reste pas moins discutable. Ces débats relèvent effectivement de pratiques scolaires, prescrites voire plébiscitées pour les débats en lecture-littérature et en sciences, et, innovantes mais non prescrites pour le débat en philosophie. Mais c'est parce qu'elles sont présentes dans les classes, notamment de cycle 3, que nous avons opté pour la comparaison avec le débat en philosophie (*cf.* chapitre 6). La manière de dénommer ces débats révèle des aspects problématiques que nous précisons. Penser les débats par rapport aux disciplines est en soit une première difficulté car nous pouvons nous interroger, à la suite de l'article fondateur d'André Chervel (1988) et aux réflexions d'Yves Reuter sur la discipline (2004), sur le statut disciplinaire avancé : en quoi la lecture-littérature ou la philosophie à l'école seraient-elles des disciplines ? Cela rejoint notamment le questionnement de Bertrand Daunay (2010) lorsqu'il interroge la configuration de la discipline du français et de la littérature : peut-on les penser comme une seule ou plusieurs disciplines ? De plus, et au-delà de ces questionnements, la philosophie n'est pas une discipline institutionnalisée à l'école. Pour autant et partant de l'existence de ces pratiques identifiées dans le cadre scolaire et à des fins de recherche, nous postulons les sciences, la lecture-littérature et la philosophie, sinon comme des disciplines en tant que telles, comme étant des cadres pouvant générer des configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) des débats.

Précisons encore que nous avons préféré par précautions conceptuelle et méthodologique les expressions de débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie aux expressions de débats littéraires ou interprétatifs, scientifiques et philosophiques que l'on trouve souvent

dans la littérature (Orange, 1999, 2003, 2012; Bedoin, 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2010, 2011) . Notre propos n'était effectivement pas de juger du caractère littéraire, scientifique ou philosophique, mais bien de déterminer les différences entre les formalisations ou modélisations des débats dans des perspectives disciplinaires variées.

Ajoutons enfin que notre choix s'est arrêté sur la formalisation du débat au cycle 3 pour deux raisons. C'est tout d'abord à partir du cycle 3 que s'enclenche plus nettement la différenciation disciplinaire des temps, des pratiques et des contenus scolaires. Cela nous a donc semblé opportun de nous centrer sur cette période d'une entrée plus disciplinaire dans les apprentissages et les enseignements. C'est de plus dans les Instructions Officielles au niveau du cycle 3 que l'on retrouve plus de mentions explicites du débat (MEN, 2002a, 2008).

Comme nous le montrerons dans les développements méthodologiques de la thèse (*cf.* chapitres 5 et 7), nous avons également choisi de prendre en compte les variables pédagogiques dans la mise en œuvre des débats à l'école. Pour ce faire, nous avons opté pour l'observation de classes à pédagogie contrastée entre des classes que l'on pourrait qualifier d'ordinaires ou classiques mais également des classes se réclamant de pédagogies alternatives (pédagogie Freinet et pédagogie Montessori).

Le choix de l'organisation de l'analyse

À la suite d'Yves Reuter (2007a) et afin de mettre en évidence le genre du débat à l'école, nous avons successivement analysé la manière dont se construisaient et étaient formalisés les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie dans les différents espaces de constitution de l'École. Ont ainsi été analysés les discours sur les débats dans les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques déclarées et effectives. Nous avons également analysé les modélisations du débat dans les espaces de recherche considérant que ces espaces étaient en relation avec les autres espaces constitutifs de l'École. Pour chacun de ces espaces, nous avons constitué un document de recherche, organisé sous formes de corpus, comme le tableau n°1 ci-après l'expose⁶.

⁶ Chacun de ces corpus sera l'objet d'une description détaillée dans la suite du texte.

Espaces de recherche, de prescription et de recommandation	Espaces des pratiques déclarées	Espaces des pratiques effectives
<p><u>Corpus Textes Officiels :</u></p> <p>Instructions Officielles: (MEN, 2000a, 2002a, 2008)</p> <p>Documents d'application des programmes : (MEN, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004)</p> <p><u>Corpus Manuels scolaires :</u></p> <p>53 manuels : 41 en français et 12 en sciences</p>	<p><u>Corpus Questionnaires :</u></p> <p>184 questionnaires complétés par des enseignants de cycle 3</p>	<p><u>Corpus Observations :</u></p> <p>12 débats : quatre enseignants de cycle 3 menant des débats dans trois disciplines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture-littérature - Sciences - Philosophie

Tableau 1 : Construction du document de recherche

Organisation et choix d'écriture

La thèse s'organise en trois parties distinctes et complémentaires. Puisqu'il est ici question du débat comme genre, au sens où Yves Reuter (2007a) le définit, l'organisation suit la logique proposée par l'auteur. C'est pourquoi dans une première partie, il sera question de décrire le genre du débat à partir des espaces de prescription, de recommandation et de recherche. Les parties suivantes sont, quant à elles, consacrées, à la description du genre à partir des espaces de pratiques déclarées pour la deuxième partie et des espaces de pratiques effectives pour la troisième partie. La structure de la thèse renvoie donc nettement à nos choix

conceptuels et méthodologiques. Chaque partie explore un espace particulier de déploiement du débat tandis que la mise en relation des trois parties permettra de mettre au jour les variations et convergences dans les reconstructions locales de cet objet.

Au-delà de ces catégories spatiales, les dimensions temporelles ont également été des dimensions précieuses pour la conception et l'exposition de notre démarche. Il nous a effectivement semblé opportun de procéder dans la première partie à une analyse diachronique de la notion du genre du débat dans les espaces de prescription et de recommandation, pour ensuite nous centrer sur une analyse synchronique de la notion de genre dans les espaces de pratiques. A partir de ces critères temporels et spatiaux, la logique d'organisation de la thèse peut alors être présentée selon la structure tabulaire suivante :

	PARTIES	CHAPITRES
Analyse diachronique	Analyse des espaces de recherche, de prescription et de recommandation	Généalogie de la scolarisation du débat à l'école
		Le débat en lecture-littérature
		Le débat en sciences
		Le débat en philosophie
Analyse synchronique	Analyse des espaces des pratiques déclarées	Approche méthodologique du traitement des discours des enseignants
		Analyse du discours des enseignants sur le débat
	Analyse des espaces des pratiques effectives	Approche méthodologique du traitement des séances observées
		Analyse des dispositifs de débats
		Analyse conversationnelle des débats
		Analyse de la gestion des contenus au cours des débats

Tableau 2: Logique d'organisation de la thèse

Dans le **chapitre 1**⁷, nous commencerons par décrire de manière historique l'émergence de l'oral puis du débat à l'école, pour ensuite pouvoir procéder à la cartographie⁸ de l'oral à l'école. Si nous nous employons à cartographier l'oral, ce n'est en aucun cas dans un souci d'exhaustivité de reprise des recherches sur l'oral, mais pour cerner un objet mal identifié et aux contours incertains (*infra*, p. 28 et s.). A la suite de la présentation du cadre général de l'oral dans lequel émerge le débat, nous nous attacherons à décrire les éléments contextuels participant à la valorisation du débat à l'école, puis préciserons la scolarisation du débat dans le cadre scolaire selon les disciplines. Nous terminerons en présentant la conception du genre qui sera retenue dans cette recherche.

Les **chapitres 2, 3 et 4** seront respectivement consacrés au débat en lecture-littérature, au débat en sciences puis au débat en philosophie. Chacun de ces chapitres s'organise de la même manière. Nous analyserons ainsi la formalisation du débat dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation. Pour les espaces de prescription, nous avons pris en compte les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) mais également celles de 2002 (MEN, 2002a), date à laquelle le débat apparaît explicitement dans ce type de textes. Nous avons également étudié les documents d'application de ces programmes (MEN, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004) en considérant que ceux-ci appartenaient aux univers prescriptifs. Pour les espaces de recommandation, nous analyserons la formalisation du débat dans les manuels scolaires de français et de sciences. En ce qui concerne les espaces de recherche, nous nous intéresserons à un ensemble de travaux tirés des trois didactiques disciplinaires concernées par notre thèse.

Dans le **chapitre 5**, nous nous attacherons à présenter notre premier corpus de données construit au moyen d'une enquête par questionnaires. Nous préciserons ensuite la méthodologie d'analyse retenue pour analyser le discours des enseignants sur le débat que cet

⁷ Des éléments de conclusions partielles intitulés « Éléments de conclusion » seront proposés au lecteur pour terminer chacun des chapitres et chacune des parties. Les conclusions de parties s'organisent en différents points relevant de constats, d'interprétations, mais aussi de questionnements laissés en suspens ou suscités par les analyses.

⁸ Nous nous inspirons ici de Nathalie Denizot (2010) qui dans l'analyse des genres en classe de français procède à la périodisation des différents genres pour ensuite élaborer la cartographie scolaire de la notion de genre. Si la nature-même de nos objets diffère, l'étude historique permettant d'approcher les variations diachroniques du concept de « genre » constitue une voie pertinente pour ma propre recherche, l'objectif poursuivi étant de passer d'une analyse diachronique à une analyse synchronique.

outil nous a permis de collecter. Précisons que les réponses des enquêtés sont consultables en annexe⁹ n°6 tandis que les tableaux des résultats se trouvent en annexe n°5.

Le **chapitre 6** consistera à présenter l'analyse du discours des 184 enseignants ayant répondu au questionnaire sur leurs pratiques de débat en classe de cycle 3. Ce chapitre mettra en exergue les variations disciplinaires entre les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, à partir des déclarations des enseignants.

Le **chapitre 7** constitue un nouveau chapitre de présentation méthodologique qui sera consacré à la présentation d'un second corpus empirique que nous avons construit au moyen d'une série d'observations de situations de classe. Ce chapitre précisera en outre les modalités de traitement de cet ensemble de données. Précisons que chacune des observations a donné lieu à une retranscription présentée en annexe n°10.

Le **chapitre 8** consistera à présenter le cadre planifié des débats observés. Seront ainsi analysés les dispositifs prévus par les enseignants avant la mise en place des débats. Plus précisément, nous nous attacherons à préciser comment les enseignants envisagent l'organisation spatiale et temporelle des débats et comment ils planifient les rôles conversationnels au cours des débats, et, comment l'écrit occupe une place de choix dans les débats selon les disciplines.

Dans le **chapitre 9**, nous nous attellerons à analyser la gestion de la dynamique conversationnelle par les enseignants au cours de la conduite des débats. Après une analyse quantitative des prises de paroles permettant de montrer l'occupation de l'espace discursif pour les classes observées et selon les disciplines de débat, notre analyse se focalisera sur les pratiques langagières des enseignants, notamment leurs pratiques de questionnement et de reformulation pour voir en quoi et comment ces pratiques langagières organisent la dynamique conversationnelle des débats. Cela nous permettra de mettre en perspective les mouvements discursifs entre les enseignants et les élèves mais également des élèves entre eux.

⁹ Le deuxième tome de la thèse reprend les annexes qui viendront compléter la lecture des analyses de cette recherche. Chacune des annexes est numérotée et référencée dans un sommaire et une table des annexes.

Le **chapitre 10**, s'appuyant sur des éléments significatifs du chapitre 9, montrera la manière dont les enseignants gèrent les contenus au cours des débats. Il y sera donc question plus largement du cadre émergent des débats et de la construction des contenus disciplinaires au cours des débats.

Partie 1.
Variation
de la formalisation disciplinaire
du genre du débat
au cycle 3

Introduction de la partie 1

L'oral, ce « serpent de mer » (Halté, 1996) caractérisé par sa promptitude à « émerger périodiquement » puis à « replonger dans les abysses » (Halté, 1999, p. 3), cet « objet à récurrence obstinée » (Halté, 2005, p. 11), cet « Objet Verbal Mal Identifié » (*ibid*, p. 12), ce « fantôme omniprésent » (Nonnon, 1991), ce « bon à tout faire » (De Pietro et Wirthner, 1998), ou encore cet « objet didactique complexe » (Garcia-Debanc et Plane, 2007, p. 21). Les comparaisons ou analogies pour décrire l'oral ou montrer l'impossibilité de le faire ne manquent pas dans la littérature scientifique. C'est dans ce cadre, pour le moins mouvant et aux contours incertains, que s'ancre ce travail. Comprendre l'émergence du débat à l'école peut se faire sans la prise en compte de ce contexte de valorisation de l'oral depuis la fin des années 60 en France. L'enjeu de cette première partie sera de mettre en évidence les éléments contextuels de valorisation de l'oral (*cf.* chapitre 1), et plus encore du débat (Husson, 2007a), pour identifier comment le genre du débat se formalise de manière disciplinaire dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole (*cf.* chapitres 2, 3 et 4).

Le choix de centrer notre analyse sur trois séries de débats disciplinaires, en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, se justifie par le fait que la scolarisation du débat dans les trois disciplines pré-citées à l'étude relève d'enjeux pour ces disciplines, comme la suite de notre texte le montrera (*infra*, p. 48 et s.).

Pour mettre en évidence la formalisation, voire la modélisation, des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, nous nous attacherons à décrire ces formalisation dans chacun des différents espaces constitutifs de l'Ecole (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007). Cette partie vise donc à préciser les écarts et les tensions entre les conceptions du débat dans les espaces de prescription et de recommandation¹⁰. A ces espaces, s'ajoute l'analyse des espaces de la recherche. Il nous semble effectivement important de préciser comment le débat est posé par les chercheurs pour comprendre les jeux de frontières entre les espaces. La question sera de savoir quels sont les éléments qui résistent à ces jeux de frontière entre les espaces et quels en sont les invariants.

Nous partons effectivement de l'hypothèse que les espaces de recherche tout comme les espaces de prescription et de recommandation influent sur les pratiques de débat mises en œuvre par les enseignants dans leur classe. Bien que l'analyse de la formalisation du débat dans ces espaces soit nécessaire, nous ferions une erreur d'interprétation de penser ces espaces comme des lieux de configuration de pratiques clos sur eux-mêmes. Bien au contraire, la formalisation du genre est à comprendre de manière systémique comme le rappelle Ana Dias-Chiaruttini (2010, p. 104) :

Il s'agit-là de trois espaces [espaces de recherche, de prescription et de recommandation] où le genre se formalise dans la spécificité de chacun de ces espaces et dans leurs interactions : ces espaces ne sont pas clos, ils interagissent et certains acteurs d'un espace se retrouvent dans un autre. Cependant chaque espace à son propre fonctionnement, son histoire, ses *rites*.

L'analyse des différents espaces portera sur l'étude des Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008) et des documents des programmes (MEN, 2002b, 2002c, 2004, 2006) pour les espaces de prescription et sur l'étude de manuels scolaires en français et en sciences pour les espaces de recommandation. Au-delà de l'analyse des différentes conceptions du débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, la première partie de ce travail permettra de rendre visible « l'étude des relations entre manuels, *Instructions officielles* et corps d'acteurs (chercheurs, formateurs, inspecteurs) » sur laquelle Yves Reuter (1999, p. 250) invite à réfléchir.

¹⁰ L'analyse de l'espace des pratiques déclarées et effectives sera fait, respectivement à la deuxième et troisième partie.

Chapitre 1. Généalogie de la scolarisation du genre débat à l'école élémentaire

Introduction

Comment s'est scolarisé le débat à l'école ? Et pourquoi une scolarisation du débat aussi massivement plébiscitée dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004) ?

L'enjeu de ce chapitre consiste à montrer comment, au-delà de la scolarisation du débat à l'école, le débat est devenu une pratique scolaire évidente à l'école, voire comment il s'y est naturalisé. Nous évoquons volontiers le débat en termes d'« évidence » puisque lorsqu'on interroge les enseignants sur leurs conceptions de l'oral et sur leurs pratiques effectives, 87,5% d'entre eux déclarent mettre en place des débats dans leur classe (cf. chapitre 6). Le débat fait ainsi partie intégrante des pratiques enseignantes, comme les analyses le montreront ultérieurement (cf. chapitre 6). Mais cette évidence n'est que la résultante de plusieurs facteurs liés à l'histoire de l'enseignement de l'oral et à ses recherches. C'est d'ailleurs en ce sens que se comprend la tentative de généalogie annoncée dans le titre de ce chapitre, dans une perspective de compréhension de l'émergence du débat à l'école. Cette analyse à visée heuristique consiste moins à retracer l'histoire de l'émergence du genre du débat que de comprendre les éléments qui ont permis son émergence.

Pour ce faire, nous commencerons par présenter le contexte de l'oral dans lequel le débat émerge. Déterminons l'oral comme un *objet-oral*, objet pris *en* tension entre les espaces de pratiques et les espaces de recherche, mais aussi un objet *de* tensions au sein-même des espaces de pratiques. Après avoir mis en évidence la valorisation du débat dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004), nous en mettrons en évidence sa scolarisation dans et par les disciplines à l'école élémentaire. Ces premiers éléments nous amèneront à poser le problème de la conception du débat à l'école entendu comme un genre (Reuter, 2007a) en ces termes : le débat est-il un *genre scolaire*, comme le stipulent et l'organisent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1995, 1997, 1998), ou comme un *genre disciplinaire*, comme l'avance Ana Dias-Chiaruttini (2010) ?

1. L'oral comme objet indéterminé à déterminer

L'oral, une notion « floue » aux contours incertains (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 11). Les références à l'oral sont omniprésentes à l'école tant dans les espaces de pratiques que dans les espaces de prescriptions (*infra* p. 46 et s.). Pour autant l'oral revêt un caractère générique qui l'empêche de se spécifier. En effet, des termes aussi divers que variés, comme communication, interaction, échange ou encore verbalisation, pour n'en citer que quelques-uns, entrent dans le champ de l'oral (Nonnon, 1999). Pour Elisabeth Nonnon (1999, 2000a), la difficulté de définir l'oral proviendrait de la nature-même de l'objet « oral », cet objet étant le produit de multiples représentations. Selon l'auteure (Nonnon, 1999, p. 94) :

L'oral est souvent objet de représentations fantasmatiques, idéologiques et fortement axiologisées, valorisantes (l'oral lieu d'authenticité, de convivialité, de créativité) ou plus souvent dévalorisantes (l'oral lieu de relâchement, d'approximation, somme de fautes et de ratés).

On déduit du propos d'Elisabeth Nonnon (*ibidem*) le caractère problématique de l'oral dans les espaces de pratiques. Les espaces de pratiques sont effectivement des espaces *de* tensions entre les enjeux et les difficultés inhérentes à l'oral (*infra* p. 40 et s.). Avant d'exposer plus précisément cet état de tension, montrons en quoi les jeux entre les espaces de pratiques, de recherches et de prescriptions ont transformé l'oral en *objet-oral*. L'objectivation de l'oral permettrait, et c'est l'une de nos hypothèses, d'en cerner les contours incertains, de le baliser, voire, de définir le terme « oral ». Pour ce faire, nous avançons l'idée

de configuration et reconfigurations didactiques¹¹ de l'*objet-oral* par les espaces de recherches, puis de construction en objet d'apprentissage et d'enseignement par les espaces de prescription, l'*objet-oral* se trouvant *en* tension entre ces deux espaces.

1.1. L'*objet-oral* : objet *en* tension entre les espaces de recherches et de prescription

1.1.1. L'*objet-oral* configuré et reconfiguré par les espaces de recherches

Les recherches sur l'oral sont fortement corrélées aux espaces de pratiques et de prescriptions. On ne peut penser ces espaces comme délimités et balisés par des frontières hermétiques. De nombreux jeux entre ces espaces sont à relever : si l'*objet-oral* comme objet de recherche provient d'une préoccupation professionnelle et d'une volonté de rénover l'enseignement du français, il est également (re)configuré par les recherches en didactique comme objet d'enseignement et d'apprentissage pour les espaces de pratiques et par les espaces de prescriptions. C'est dire si ce détour analytique est nécessaire mais non suffisant pour déterminer cet *objet-oral*. Pour penser ces configurations et reconfigurations de l'*objet-oral*, déterminons plusieurs phases successives et significatives dans l'histoire des recherches sur l'oral. Une première phase, de 1963 à 1970, voit les préoccupations professionnelles se cristalliser autour de recherche-actions sur l'oral. Une deuxième phase intégrant les recherches entre 1970 et 1990 tente de configurer l'oral comme un objet de recherche pédagogique. Une troisième phase commençant avec une seconde vague de recherches sur l'oral à partir de la fin des années 90 reconfigure l'*objet-oral* de manière didactique. Enfin, une dernière vague de recherche, à partir de 2004, tend à réfléchir sur les modalités des recherches traitant de l'*objet-oral*.

¹¹ L'expression « configuration didactique » est ici employée pour désigner les formes successives que l'*objet-oral* prendra au cours des recherches sur l'oral. Nous ne faisons donc pas référence au concept de reconfiguration tel que Jean-François Halté (1992) ou Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004/2007) le définissent.

Phase 1. Emergence d'un champ de recherche articulé autour de l'oral (1963-1970)

Cette première phase est déterminante dans la structuration de l'*objet-oral* car elle ouvre la voie aux premières recherches sur l'oral. Elle coïncide avec les recherches qui ont amené à la rénovation de l'enseignement du français, le point d'orgue étant le Plan de Rénovation du français en 1971.

Ces premières recherches ont toutes la particularité d'être des recherches-actions. Cette première période se voit donc devenir le théâtre de jeux et de relations entre les espaces de pratiques et de recherches. Christine Barré de Miniac (1999) identifie sur cette même période des étapes successives qui ont mené au Plan de Rénovation du français. Tout d'abord, la commission conduite par Marcel Rouchette en 1963 entrouvre la voie aux premières recherches sur l'oral. L'Inspecteur Général missionne alors une commission d'élaborer un projet de programmes pour l'école. Ce premier rapport, dit Rapport Rouchette, remis au département de la recherche de l'Institut Pédagogique National¹², donna lieu à une vaste expérimentation auprès des enseignants pour vérifier la pertinence et la validité des propositions faites par la commission¹³. Durant près de cinq années, les chercheurs ont travaillé de concert avec les enseignants. A partir des options pédagogiques définies dans le Rapport Rouchette, les enseignants ont cherché à concevoir des séquences et des exercices en lien avec les chercheurs. Cette période d'« innovation contrôlée » (Barré de Miniac, 1999, p. 9) voit donc les espaces de recherche et de pratique se constituer en espaces de collaboration pour donner à l'oral une place à l'école, par le biais de séquences d'enseignement ou d'exercices. Pour le dire autrement, on assiste à cette période à l'émergence d'un champ de recherche pédagogique autour de l'oral, l'oral étant perçu comme un moyen de communication.

¹² L'Institut de Recherche Pédagogique deviendra successivement l'INRDP, l'INRP en 1976 puis l'Ifé en 2010.

¹³ Hélène Romian fut en charge du dossier. Nous pouvons nous référer au numéro consacré à ses recherches *Repères* 20 (1999).

Phase 2. Première vague de recherches : configuration de l'objet-oral (1970-1990)

Le début de cette deuxième période marqué par l'évaluation du Plan de Renovation du français (Barré de Miniac, 1999) commence en 1971 et 1972 par une vaste enquête menée pour évaluer les expérimentations mises en place dans les écoles. Cette enquête permet de valider et d'affiner certaines modalités pédagogiques pour en penser son application effective ; d'où les diversités des types de recherche-actions : recherche-innovation, recherche-description et recherche-formation (Barré de Miniac, 1999). Les recherches revêtent, à partir de ce moment-là, un tout autre caractère. Les recherches et les expérimentations effectuées dans le cadre de recherche-actions, c'est-à-dire des recherches orientées par un souci praxéologique, évoluent *de facto* vers des recherches à visée heuristique. Il s'agit, non plus ici de trouver les moyens de faire, mais d'expliquer les fonctionnements des pratiques de manière fine et éclairée. Pour le dire autrement, la démarche de recherche, initialement « linéaire » se complexifie pour devenir « spiralaire » (Barré de Miniac, 1999, p. 13):

L'expression « démarche spiralaire » désigne cette démarche heuristique pour la didactique, démarche qui conjugue les deux séries d'interactions évoquées ci-dessus : entre recherche et travail didactique d'une part ; entre didactique et sciences sociales d'autre part. Ces jeux d'interaction sont de nature à permettre une avancée du questionnement didactique, un affinement de celui-ci.

Le virage effectué fait ainsi évoluer l'*objet-oral* d'un objet de recherche pédagogique à un objet de recherche didactique. Cet *objet-oral* va donc se configurer durant une période de deux décennies consécutives, marquée par de nombreuses recherches sur l'oral (Lazure, 1991). Deux recherches nous semblent caractériser les recherches sur l'oral durant cette période : les recherches des groupes GLO (Groupe Langue Orale) et VARIA (Programme de recherche didactique sur la variation langagière).

Les recherches coordonnées par le GLO commencées en 1970 se sont prolongées jusqu'en 1980 et la recherche VARIA s'est étendue de 1983 à 1989 ; les espaces de recherches ont ainsi été occupés par ces deux recherches pendant deux décennies. Ces recherches fondamentales dans l'histoire de la didactique de l'oral (Treignier, 1999) ont participé au

renouveau des recherches sur l'oral, en y articulant des connaissances d'autres disciplines de recherche comme les sciences du langage¹⁴ ou encore la psychologie. Les apports des disciplines contributives ont de fait permis de penser et d'analyser l'*objet-oral* par le biais de nouvelles méthodologies. Si les recherches gardent encore le format des recherche-actions, les équipes se sont enrichies de cette diversité disciplinaire, jusqu'à devenir des équipes de recherche « pluridisciplinaires et pluricatégorielles »¹⁵ (Treignier, 1999, p. 47).

L'autre fait manifeste de cette période est le nombre conséquent de publications sur les recherches GLO et VARIA, même si la recherche VARIA n'a pu aboutir¹⁶. La bibliographie reprise par Jacques Treignier (1999, p. 52-55) l'atteste : l'*objet-oral* fait écrire les chercheurs.

Au cours de cette deuxième période de recherches, on assiste bien à une configuration de l'*objet-oral*. A la différence de la période précédente, l'oral devient un objet de recherche problématique et problématisé par différentes disciplines de recherche. L'objectivation de l'oral s'explique essentiellement par l'engagement des équipes INRP français premier degré. Pour autant, les espaces de recherche ne font pas de l'*objet-oral* l'objet central de leurs recherches. Nuancions ici à nuancer le propos tenu dans cette partie. En effet, les recherches dans les années 80-90 sont essentiellement orientées vers le texte et les discours ainsi que sur la production d'écrits, son apprentissage et son évaluation. On relève notamment les recherches EVA (Evaluation des écrits), REV (révision des écrits) et RESO (Résolution des problèmes en français). Même si ces recherches se focalisent essentiellement sur l'écrit et sur ses conditions de production, l'oral ne reste pas pour autant exclu de ces recherches ; l'oral est présent, mais n'occupe pas une place fondamentale. L'*objet-oral* est donc configuré durant

¹⁴ Par sciences du langage, il faut comprendre la linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique.

¹⁵ Jacques Treignier (1999, p. 47) précise la constitution de ces équipes « pluridisciplinaires et pluricatégorielles » : « En effet, ont participé aux recherches du GLO des professeurs d'Ecole Normale, mais aussi des universitaires, des inspecteurs, des directeurs d'Ecole Normale, des conseillers pédagogiques, des enseignants, bien que les tout premiers avaient été progressivement beaucoup plus nombreux que les seconds. En outre, ont parfois rejoint ces recherches en didactique – pédagogie du français, des professeurs de pédagogie générale, de psychopédagogie, de philosophie, d'histoire géographique, etc ».

¹⁶ La recherche VARIA n'a effectivement pu aboutir. Cette recherche sur les variations langagières ne s'est pas avérée aussi simple et le recours aux normes de complexifia les dites recherches (Treignier, 1999).

cette période par les espaces de recherche mais n'est pas (encore) un objet de recherche central pour les didactiques¹⁷.

Phase 3. Deuxième vague de recherches : reconfiguration de l'objet-oral (1995-2001)

Les années 90 sont marquées par un tour de force des recherches sur l'oral. Cette troisième période voit l'*objet-oral* devenir central dans les recherches. Deux phénomènes expliquent principalement ce changement. Tout d'abord, l'« exploitation intensive » des recherches sur l'écrit a conduit à l'« épuisement du champ de la recherche sur l'écrit » (Turco, 2001, p.6). Il devient donc nécessaire pour les chercheurs de trouver d'autres alternatives de recherches. L'oral s'impose alors de manière évidente et naturelle, les liens entre l'oral et l'écrit ayant déjà été mis en évidence lors des précédentes recherches. De plus, les recherches en linguistique, socio-linguistique et psycholinguistique amènent à repenser les approches de l'oral, voire à les renouveler. Un autre phénomène expliquant le regain d'intérêt des chercheurs pour l'oral provient d'une demande provenant des espaces de pratiques. En effet, les enseignants ou formateurs d'enseignants en proie à la question de l'enseignement de l'oral se tournent vers les espaces de recherche pour trouver des réponses et des solutions. Le changement de cap des espaces de recherche, passant progressivement de l'écrit vers l'oral, est ainsi conjoncturel.

Durant cette période de recherche, nous avançons l'idée que l'*objet-oral* subit des reconfigurations didactiques¹⁸ dépendant des espaces de recherches. Deux champs de recherche nous semblent significatifs de ces reconfigurations en cette fin de décennie: les recherches INRP (ORAL I et ORAL II) et les recherches menées par l'équipe dirigée par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly. Cette manière de présenter les choses peut certes paraître réductrice, mais nous entrevoyons là deux reconfigurations de l'*objet-oral* radicalement différentes, sans pour autant être antinomiques.

¹⁷ Notons que la didactique du français ne s'est pas encore constituée comme une discipline de recherche dans les années 80.

¹⁸ Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc (2007) mettent en évidence que le terme de « didactique » a fait place à celui de « pédagogie » dans les problématiques de recherche.

Les recherches INRP menées à partir de 1995 jusqu'à 2001 font suite aux précédentes recherches. Le premier programme de recherche intitulé « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et constructions des savoirs à l'école primaire »¹⁹ et conduit par Catherine Le Cunff, Gilbert Turco et Michel Grandaty, est une recherche-description. L'enjeu de cette recherche a consisté à identifier la place de l'oral dans la classe, notamment dans la construction des apprentissages dans diverses disciplines scolaires. Les résultats (Le Cunff, Turco & Gadet, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001) ont permis de mettre en évidence le rôle essentiel des interactions verbales dans la construction des apprentissages ainsi que les liens entre langage et cognition. A la différence de cette première recherche orientée vers la description des échanges oraux en classe, la deuxième recherche est davantage axée sur l'enseignement de l'oral. Commencée en 1998 et se poursuivant jusqu'en 2001, la recherche intitulée « Enseigner l'oral dans la classe : gestion des interactions verbales, discours, métadiscours et construction de savoirs à l'école primaire »²⁰ et pilotée par Michel Grandaty, Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane est une recherche-innovation. La finalité de cette recherche a consisté en l'élaboration d'outils pour l'enseignement de l'oral. Si les interactions verbales dans les programmes officiels de l'école élémentaire occupent encore une place considérable, d'autres concepts, comme conduite langagière (Esperet, 1983), conduite discursive (Grandaty, 2001), tâche discursive ou étayage (Bruner, 1983 ; Nonnon, 1996/1997 ; Grandaty, 2001), sont mis au jour pour aider les enseignants dans la mise en place de séquences d'enseignement. Les résultats de cette deuxième recherche (Garcia-Debanc & Delcambre, 2002 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004b) ont pris la forme d'outils pour penser l'enseignement de l'oral, sa programmation et son évaluation.

Au cours de ces deux recherches dites « recherches INRP », l'*objet-oral* est reconfiguré d'une première manière autour des conduites discursives élaborées et à construire en classe. Ces conduites discursives considérées par Elisabeth Nonnon (2001, p. 69) comme des « unités signifiantes d'activité partagée », permettent par leur dimension discursive identifiable par les interlocuteurs d'inscrire ces derniers dans des activités de construction d'objets du discours, tout en tenant compte de la dimension interlocutive. Or cet *objet-oral* est reconfiguré d'une autre manière dans les recherches sur l'oral conduites par Joachim Dolz et Bernard

¹⁹ En abrégé : ORAL I.

²⁰ En abrégé : ORAL II.

Schneuwly (1995, 1998). En effet, l'oral se formalise sous l'entrée des genres formels oraux par les auteurs (Schneuwly *et alii*, 1996/1997 ; Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998). Les genres sont construits par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 64) comme « des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire » (*infra*, p. 63 et s.). Tout comme la recherche ORAL II, cette recherche répond à une demande sociale des enseignants (Pietro & Wirthner, 1995) en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. La réponse apportée fut l'élaboration de séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998) portant sur les grands genres oraux, inspirés par les genres publics formels, comme le débat régulé (*infra* p.), l'interview radiophonique ou l'exposé oral. Il s'agit pour Joachim Dolz et Bernard Schneuwly de transposer ces genres formels à l'école et d'en programmer leur apprentissage dans des séquences autonomes.

L'*objet-oral* subit donc sur cette deuxième période de recherche des reconfigurations didactiques. La didactique de l'oral se constitue d'ailleurs sur ces reconfigurations de l'*objet-oral*.

Phase 3. Troisième vague de recherches : reconfiguration de l'objet-oral (depuis 2004)

Nous identifions une troisième vague dans les recherches sur l'oral, vague qui tend à se distinguer des deux précédentes. Alors que les précédentes vagues de recherches mettaient l'accent sur la description de cet *objet-oral* à la fois comme processus d'apprentissage ou d'enseignement, les recherches constituant un renouvellement des recherches sur l'oral (Rabatel, 2004a ; Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006 ; Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008a) s'orientent davantage vers la description des interactions verbales. Les interactions avaient déjà fait l'objet de précédentes recherches (Halté, 1993, 1999a ; Bucheton, 1996), notamment autour de la compréhension de ce qui se négociait dans les interactions. Mais les apports essentiels des disciplines contributives, notamment des sciences du langage, permettent alors une analyse plus fine des interactions. Précisons encore qu'à la différence des périodes précédentes, les analyses se centrent davantage sur les interactions verbales pour en proposer des outils d'analyse. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ces recherches sur le traitement didactique des interactions, à l'image de l'« analyse des interactions en classe

dans une perspective didactique », pour reprendre ici l'expression de Rouba Hassan (2012, p. 112).

Ainsi, l'oral se constitue progressivement comme un objet de recherche didactique dans les espaces de recherches depuis la fin des années 60. Les espaces de prescriptions sont également empreints de la présence progressive de l'oral.

1.1.2. L'objet-oral dans les espaces de prescription

Si l'*objet-oral* est reconfiguré par les espaces de recherches au cours de ces dernières décennies, cela ne relève pas uniquement de la seule volonté des chercheurs. La demande sociale venant des professionnels de l'enseignement a pu orienter sensiblement les espaces de recherches vers des objets de recherche, en l'occurrence, vers l'*objet-oral*. L'inverse se vérifie également. Les espaces de recherches ont des effets sur les espaces de pratiques. De manière directe dans un premier temps, puisque les recherches ont mobilisé des professionnels de l'enseignement dans les recherche-actions, puis de manière prescrite par la suite. Les enseignants ont en effet modifié leur rapport à l'oral sous le joug des prescriptions officielles. L'*objet-oral* est de fait un objet en tension entre trois espaces : les espaces de pratique, de recherche et de prescription²¹. Voyons quels sont les changements des rapports entretenus par les enseignants à l'*objet-oral* et suscité par les prescriptions.

Comme le signalent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 11), l'oral est « un produit tardif de la culture scolaire ». L'oral paraît effectivement être une préoccupation pour la recherche et pour l'enseignement relativement récent. Loin de nous l'idée d'avancer que l'oral serait un objet d'apprentissage en *émergence* à l'école. Peut-être serait-il plus juste de parler d'une *résurgence* de l'oral, l'enseignement de l'oral ayant davantage une configuration cyclique que linéaire (Delcambre, 1999). Notons que dans les espaces de pratiques, l'oral n'est pas uniquement une préoccupation de ces dernières décennies. L'oral constitue

²¹ Pour être plus précis, il aurait fallu ajouter les espaces de recommandation, ces écrits participant à l'encadrement des pratiques enseignantes. Pour autant, nous n'en ferons pas l'étude ici. Certains ouvrages que nous pourrions considérer comme des ouvrages de recommandations nous semblent relever des espaces de recherche, puisqu'ils en sont une vulgarisation. Pour exemple, les résultats de la recherche ORAL II (Garcia-Debanc & Plane, 2004).

effectivement un enjeu politique dès la fin du 19^{ème} siècle. Comme Franck Marchand (1991) le met en évidence en relayant les propos de l'Inspecteur Michel Bréal, signataire des Instructions Officielles de 1880 et de Ferdinand Brunot signataire des Instructions Officielles de 1910, l'oral était posé comme le moyen de fonder l'unité nationale ; l'enjeu étant que tous les élèves apprennent une seule et même langue.

Cet enjeu est d'ailleurs clairement posé dans les Instructions Officielles en 1923²² :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient le plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. [...] Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expression d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Comme on peut le voir dans cet extrait, l'oral occupe une place stratégique et politique dans la constitution du sentiment d'appartenance à une nation à l'école. Malgré l'ambition du projet, une seule évocation à l'oral est à relever dans les Instructions Officielles de 1923, dans la prescription des « exercices d'élocution²³ », évocation reprise en 1938²⁴ dans « la rédaction et l'élocution » (Marchand, 1991, pp. 10-11). Alors qu'en 1923, l'élocution est organisée autour d'exercices gradués, avec l'idée sous-jacente « apprentissage méthodique » (Marchand, 1991, p. 11), les instituteurs doivent davantage favoriser les situations d'expression à partir 1938. Si quelques mentions sont faites à l'oral dans ces Instructions Officielles, l'oral est perçu comme secondaire par rapport à l'écrit, ce dernier restant la voie suprême de l'expression²⁵.

²² Les Instructions Officielles de 1923 ont été consultées en ligne : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

²³ Pour une étude approfondie de l'élocution, on se reportera aux études de Marchand (1971, 1991) dans lesquelles il confronte les Instructions Officielles, les rapports d'inspection et les manuels pédagogiques.

²⁴ Les Instructions Officielles de 1938 ont été consultées en ligne : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/945-textoff1938-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

²⁵ L'oral est effectivement posé comme un moyen d'expression dans les Instructions Officielles de 1938. Il est notamment précisé qu'« on [les enseignants] doit donc leur apprendre à exprimer leurs sentiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût ; il faut qu'ils sachent écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée ».

L'oral en tant que « moyen d'expression »²⁶, fonction présente en puissance dans les Instructions Officielles dès 1923, s'actualise dans les années 60-70 en prenant un virage significatif par rapport à l'écrit. Cette période, évoquée comme un « tournant communicatif » par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 12) est marquée par le Plan Rouchette puis par le Plan de Renovation du français. Ces textes fondateurs pour le renouveau de l'enseignement de la langue font changer le rapport à l'oral des enseignants. L'oral, jusque-là minimisé par rapport à l'écrit, devient prioritaire²⁷, au sens où il précède l'écrit. En effet, le Plan de Renovation du français ambitionne de faire accéder tous les élèves à la langue française jusqu'à sa maîtrise pour pallier les déficits de langage préjudiciables à l'insertion sociale des futurs citoyens. Pour la première fois dans un texte officiel, la langue française se comprend à la fois comme langue écrite et langue orale. Sans aller jusqu'à dire que ce changement est une révolution dans l'enseignement du français, il s'agit tout de même plus qu'une rénovation : l'oral est reconnu comme devant être travaillé à l'école ; son apprentissage n'apparaît plus naturel comme le présupposaient les Instructions Officielles de 1938²⁸. L'oral devient un objet de culture, qui s'apprend, mettant fin à une conception innéiste de l'apprentissage de l'oral.

Le Plan de Renovation que l'on trouve chez André Chervel (1995, p. 201) pousse ainsi les enseignants à reconsidérer la place de l'oral dans leur classe :

C'est pourquoi il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout, comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe.

La fonction de l'oral dans la classe est *de facto* amenée à changer de statut. De moyen d'enseignement (du maître pour les élèves), l'oral devient un moyen d'apprentissage (des élèves pour eux-mêmes). Ce faisant, il y a une première reconnaissance du rôle de l'oral dans

²⁶ Nous employons à partir de ce point les distinctions avancées par Garcia-Debanc (2004, p. 32-36) concernant les situations d'oral dans la classe. Elle fait notamment référence à l'oral comme un « moyen d'expression », un « moyen d'apprentissage », un « objet d'enseignement » et un « objet d'apprentissage ».

²⁷ Le Plan de Renovation du français stipule la « priorité de l'expression orale » et non pas priorité à l'expression orale. La nuance demeure fondamentale. Il s'agit juste de reconnaître la priorité de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit.

²⁸ Les Instructions Officielles de 1938 précisait qu'« apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler ».

la construction des apprentissages, faisant la part belle à la verbalisation et aux interactions, même si cela n'est pas précisé comme tel dans les textes. D'autres fonctions de l'oral ne sont pas en reste. L'oral est enfin un moyen de communication reconnu, comme l'écrit l'était jusqu'alors, mais devient aussi un objet d'apprentissage dans le Plan de Rénovation du français (voir Chervel, 1995, p. 206) :

On peut donc considérer dans la conduite de la classe des moments de libération où l'enfant, à l'oral comme à l'écrit, s'exprime sans contrainte, et d'autres moments de travail systématique où il se soumet à une discipline qui est celle-là même que la langue impose pour une meilleure communication.

Dès lors comment s'articule l'apprentissage de l'oral en classe dans les Instructions Officielles ? Un premier moment se structure autour de la « pédagogie de l'oral » (Houbedine, 1979 ; Kerloc'h, 1985)²⁹. Il s'agit avant tout de libérer l'expression des élèves. Mais si cette libération est nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante ; encore faut-il qu'elle soit structurée (Best, 1978), d'où l'importance des situations de libération et de structuration de l'expression, avancées dans le Plan de Rénovation. Outre des propositions pédagogiques de mise en œuvre³⁰, les publications ultérieures au Plan de Rénovation manifestent un militantisme pédagogique en faveur de l'oral. Pour preuve ces quelques titres comme *Et l'oral alors ?* (Brunner, Fabre & Kerloc'h, 1985) ou encore *Vers la liberté de parole* (Best, 1978). Les auteurs n'hésitent pas à marquer l'importance de l'oral (re)trouvé en employant des termes belliqueux : « Libérons, libérons l'oral » (Kerloc'h, 1985, p. 39); il s'agit alors de « désaliéner le discours des élèves » (Kerloc'h, 1985, p. 24) et de « réinventer une pédagogie de l'oral » (Kerloc'h, 1985, p. 35).

Notons que les textes officiels suite au Plan de Rénovation insistent tous sur ces fonctions de l'oral dans la classe. Les prescriptions tout comme les recherches participent à la constitution de l'oral en objet. Les Instructions Officielles (MEN, 1972, 1977/1978/1980, 1985, 1995, 2002a, 2008) font alors de l'oral un objet d'apprentissage prioritaire sur les autres apprentissages. Alors qu'en 1923 la mention à l'oral se trouvait après les indications relatives à l'instruction civique et morale, la lecture et l'écriture, l'oral se trouve être la première

²⁹ Le Cunff et Romain (1999) identifie la période allant de 1975 à 1980 comme étant celle de la pédagogie de l'oral.

³⁰ On notera à ce propos les propositions des situations de jeux de rôles à partir d'expériences familiales et quotidiennes des élèves, pour favoriser l'expression (Brunner, Fabre & Kerloc'h, 1985).

rubrique des programmes à partir de 1972. C'est dire si le caractère prioritaire de l'oral par rapport aux autres apprentissages est reconnu. Le relevé des titres ou les sous-titres faisant référence à l'oral dans les Instructions Officielles de l'école élémentaire à partir de 1972 donne à voir une stabilité dans les références faites à l'oral. La « pratique de la langue orale » (MEN, 1977/1978/1980, 1985, 1995) ou le « langage oral » (MEN, 2002a, 2008) sont ainsi évoqués dans les textes. De même, les variables « expression » et « communication » sont souvent citées pour préciser ce domaine d'apprentissage. Deux constats, non sans importance, sont à souligner dans ce relevé pour le texte des Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a). Si l'oral et son apprentissage sont présentés comme des domaines spécifiques et relevant du français avant 2002 et en 2008, on a affaire à une autre configuration en 2002. En effet, « la maîtrise du langage et de la langue française » à laquelle se réfère le langage oral est présentée au cycle 3 comme un domaine transversal à toutes les disciplines. L'importance de l'oral comme moyen d'apprentissage³¹ est attesté et doit donc se disciplinariser en objet d'apprentissage. A ce premier constat ajoutons le fait qu'on passe de la *pratique* de la langue orale à sa *maîtrise* (1992, 2002). La maîtrise de la langue orale participe à l'objectivation de l'oral en objet. En effet, la préposition *de* dans l'expression « Maîtrise *de* la langue » présuppose que l'oral soit un objet saisissable qu'il faudrait appréhender avant de pouvoir le maîtriser. L'oral est donc un objet extériorisé dans les textes officiels.

L'*objet-oral* se constitue donc progressivement et parallèlement à sa constitution dans les espaces de recherche, comme un objet d'apprentissage et d'enseignement à partir du Plan de Renovation du français.

1.2. L'oral comme objet de tensions dans les espaces de pratiques

Rappelons que notre entreprise vise ici à présenter le cadre dans lequel le genre du débat émerge. L'école, en se tournant progressivement vers l'oral, jusqu'à en planifier son enseignement, participe à l'émergence du débat en son sein. Pour autant, si l'oral revêt une

³¹ On relève dans les compétences générales des Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), l'importance des échanges verbaux pour la construction et l'organisation des apprentissages par les élèves. La compétence

multitude d'enjeux, ce n'est pas sans soulever de nombreuses difficultés (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004b). Nous avançons que l'*objet-oral* est également un objet *de* tensions au sein même des espaces de pratiques.

1.2.1. L'oral comme objet aux multiples enjeux

L'oral est devenu une priorité ces dernières décennies, si on en croit le nombre important de rapports publiés sur la question de l'oral et de son enseignement, de l'école primaire au lycée (Daunay, 2000). Si cette injonction à l'oral se fait si pressante, c'est parce que le développement et la maîtrise de l'oral sont devenues des priorités. Nous identifions des raisons à la fois politiques, sociales et pédagogiques. En effet bien plus qu'un enjeu pédagogique, l'enseignement de l'oral a un intérêt social et politique, l'enjeu politique avait d'ailleurs été souligné précédemment, l'oral devant devenir le socle de la nation dès le 19^{ème} siècle. La langue relève ainsi d'un enjeu national et doit être acquise par tous les élèves.

Soulignons également que l'oral relève d'un enjeu d'intégration sociale. Bien plus qu'une simple question de normalisation scolaire (Perrenoud, 1991), il y a le souci que chacun développe des outils linguistiques et communicationnels pour agir et vivre en société, les élèves arrivant à l'école maternelle n'ayant pas tous les mêmes compétences langagières. Aussi l'Ecole a pour mission de réduire les inégalités langagières entre les élèves, comme le rappelle le document d'application des programmes sur le langage à l'école maternelle (MEN, 2011, p. 4) :

L'objectif de l'école maternelle est l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. Si une place déterminante lui est ainsi reconnue dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.

« savoir se servir des échanges verbaux dans la classe » est alors déclinée dans diverses situations de classe : les situations de « dialogue collectif », de « travail de groupe et sa mise en commun » et « d'exercices ».

Outre des aspects de développement identitaire de l'élève, on devine en ces termes un enjeu social de prévention et lutte contre les inégalités. L'oral est un facteur de discrimination sociale, puisque l'oral est constamment un outil d'évaluation dans la société. Faisons notamment référence aux entretiens d'embauche ou à certains des oraux pour entrer dans les écoles les plus prestigieuses (Garcia-Debanc, 1999).

L'oral est donc un objet présentant aux multiples enjeux ; des enjeux qui se révèlent également sources de nombreuses difficultés pour les enseignants.

1.2.2. L'oral comme source de difficultés

Résumons les principales difficultés inhérentes à l'objet-oral autour de son identification, son enseignement et son évaluation. Ces trois éléments sont articulés les uns aux autres car l'évaluation dépend de l'enseignement qui lui-même dépend de la capacité de l'enseignant à l'identifier pour pouvoir en programmer son apprentissage. Précisons encore que l'évaluation pose également des contraintes au niveau de l'enseignement. Le fait que n'est enseigné que ce qui peut être évalué renverse la manière dont est organisé l'enseignement comme le rappelle Isabelle Delcambre (2006).

Une première difficulté : identifier l'oral

La première difficulté est donc bien pour les enseignants d'identifier l'oral, de l'appréhender afin d'en identifier des objets d'enseignement. Comme nous l'avons déjà avancé, l'oral est difficilement saisissable pour deux raisons essentielles. Tout d'abord, on lui reconnaît en effet un caractère transversal. Comme le précisent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002), l'oral est omniprésent : on le retrouve aussi bien dans la classe que dans d'autres espaces de l'école et l'oral peut relever de pratiques scolaires comme extra-scolaires. Son omniprésence est une difficulté pour les enseignants qui ne savent pas identifier les objets à enseigner, n'ayant pas une vision suffisamment précise des contours de l'*objet-oral*. Nous mettons cet élément en relation avec les différentes fonctions de l'oral que Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (2004a, 2007) identifient dans la classe. L'oral peut en effet être un moyen de communication permettant aux sujets de communiquer entre eux. Il peut également avoir une fonction de construction de connaissances ; en ce sens il est un

moyen d'apprentissage pour les élèves ou un moyen d'enseignement pour l'enseignant. Pensons ici à l'oral du cours magistral ou aux modalités d'élaboration du savoir entre pairs comme le travail de groupe. L'oral revêt encore une autre fonction dans la classe puisqu'il est aussi un objet d'enseignement pour l'enseignement et un objet d'apprentissage pour les élèves. On pourrait résumer les différentes fonctions de l'oral, en distinguant d'une part l'oral pour apprendre, et d'autre part, l'oral à apprendre. Rouba Hassan (2011a) distingue quant à elle un oral transversal, comprenant les interactions et la verbalisation, l'oral étant considéré comme un milieu où peuvent se réaliser des apprentissages et un oral spécifique, *i.e.* l'oral permettant de travailler les compétences langagières. L'auteure se réfère ici aux objets d'enseignement de l'oral qui peuvent prendre différentes formes : les genres oraux (Dolz et Schneuwly, 1998), les conduites langagières (ORAL2) et, nous ajoutons également, les actes périlleux (Maurer, 2001). Aussi, le trouble peut être grand pour les enseignants de savoir à quel type d'oral ils ont affaire, quelles en sont ses fonctions et quels sont les objets d'enseignement.

L'autre raison expliquant le caractère difficilement saisissable de l'oral est le simple fait que l'oral ne laisse pas de traces. A la différence de la production écrite qui laisse une trace, l'oral est volatile. D'où la difficulté des enseignants à le saisir et, plus encore, à l'évaluer.

Une deuxième difficulté : enseigner l'oral

A cet état de trouble s'ajoute le fait que les résultats des recherches en didactique de l'oral sont encore peu connus du milieu enseignant. L'oral est en effet « mal connu » (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001/2002, p. 7). La plupart des publications en didactiques de l'oral (Repères 17 ; Repères 24/25 ; Enjeux 39/40 ; Halté & Rispaïl, 2005 ; Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001) ne sont pas directement exploitables par les enseignants, dans le sens où, si ces publications décrivent les conditions d'un enseignement de l'oral, elles ne proposent pas toutes pour autant des outils techniques aidant les enseignants dans leurs démarches. Nuançons toutefois notre propos car Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) proposent des séquences didactiques pour organiser un enseignement de l'oral et la recherche ORAL2 a également publié un ouvrage (Garcia-Debanc et Plane, 2004b) pour aider les enseignants à programmer, à mettre en place et à penser l'évaluation de l'oral dans leurs classes. Mais il n'en reste pas moins que le

nombre de publications estampillées « didactique de l'oral » restent relativement minoritaires dans les lignes éditoriales. Notre propos n'est pas ici de faire penser que les questions de didactiques ne rencontrent pas l'intérêt du public, mais juste de rappeler le caractère relativement récent des recherches en didactique de l'oral (Hassan, 2012).

Du fait du caractère non saisissable de l'oral, il reste difficile pour les enseignants de penser son enseignement. Toutefois, l'utilisation d'outils audio et vidéo permet de remédier partiellement à cette difficulté structurelle de l'oral. En enregistrant les élèves, les enseignants constituent un matériau intéressant et exploitable pour la classe. Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002, p. 7) rappellent d'ailleurs qu'Halliday « considérait, en 1985, que l'invention du magnétophone portatif devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral ». Notons que la retranscription d'un passage oral pour penser l'enseignement de l'oral en classe (Cauterman, 2000) permet également de penser l'apprentissage de l'oral en classe, la retranscription devenant de fait un outil exploitable pour les enseignants.

Une troisième difficulté : évaluer l'oral

L'évaluation de l'*objet-oral* est donc un état de tensions en tant que tel, tant l'injonction à l'évaluation est forte. Bertrand Daunay (2000, p. 9), en reprenant les mots de Ségolène Royal dans le rapport ministériel sur l'oral en maternelle de 1999, montre cette injonction à l'évaluation :

Volatil, l'oral n'est pas facile à évaluer. Il n'est pourtant pas d'enseignement légitime et d'apprentissages efficaces sans recours à l'évaluation comme outil pédagogique et réflexif.

Comment comprendre cette injonction à l'évaluation des performances des élèves, alors qu'elle est structurellement difficile ? Même si les deux premières difficultés étaient solutionnées, la question de l'évaluation resterait une difficulté. En effet, penser l'évaluation de l'oral (Garcia-Debanc, 1999, 2004 ; Grandaty 2001/2002) de manière globale est difficile, car l'oral est complexe à analyser (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002b), en raison essentiellement de son caractère insaisissable et difficilement identifiable. En effet, qu'évalue-t-on dans l'oral ? Bertrand Daunay (2000) se pose d'ailleurs la question de savoir si on peut évaluer la même chose entre l'oral pour apprendre et à apprendre ? Si on considère, comme

Robert Bouchard (2004, p. 85) l'oral comme un « phénomène surdéterminé » que l'on pourrait décomposer à partir de ces différents niveaux d'organisation, alors on pourrait penser une évaluation de chacun de ces niveaux³². Mais penser l'évaluation de chacun des niveaux d'organisation de l'oral reste bien complexe et coûteux en temps. Alors bien souvent, comme le remarquent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002), l'évaluation de l'oral se retrouve très souvent réservée à quelques situations scolaires, comme la récitation de poésie ou la lecture orale, les critères d'évaluation restant le respect des cadres prosodiques et locutoires, à savoir adapter le débit ou encore mettre de l'intonation.

Par notre propos, nous montrons que *l'objet-oral* est un objet *de* tensions dans les espaces de pratiques : objet tiraillé entre les injonctions ministérielles de mise en œuvre de son enseignement³³ et de son évaluation, et, les difficultés des enseignants à y parvenir et objet également tiraillé entre enjeux et difficultés.

Éléments de conclusion

Cette première partie de chapitre nous a amenés à cerner l'*objet-oral* à l'école élémentaire, en montrant comment l'oral est à la fois objet *en* tensions entre les espaces de recherche et de prescription et objet *de* tensions dans les espaces de prescription. A la manière du cartographe, nous avons balisé le territoire de l'oral et montré ses frontières avec les autres espaces. Dans la seconde partie, nous nous centrons sur un des éléments centraux que nous avons identifié comme étant le pivot de la troisième vague de reconfiguration de l'*objet-oral* dans les espaces de recherche, à savoir les interactions verbales. Il sera question d'exposer les raisons de l'émergence du débat à l'école, dans le territoire de l'oral.

³² Robert Bouchard (2004) propose d'analyser l'oral à partir de six entrées : les cadres locutoire, linguistique (syntaxique et lexical), discursif, dialogal, interactionnel et situationnel.

³³ Nous reprenons ici les propos de Marceline Laparra, (citée par Daunay, 2000, p. 8) se faisant le porte-parole de l'inquiétude des didacticiens sur « l'empressement » de l'Institution à poser l'injonction à l'oral : « La manière dont est convoqué l'oral en ce moment, ce « En avant toute l'oral ! » non seulement ne nous plait pas, mais nous inquiète au premier degré. D'abord parce que tous les didacticiens se méfient toujours des mouvements de balanciers : qui dit retour de balancier dit que le problème est mal posé ». Peut-être y a-t-il eu un empressement pour l'Institution de mettre en œuvre l'enseignement de l'oral avant même que les enseignants soient formés ».

2. Valorisation du débat : un changement de paradigme

Comme on a pu le voir dans la première partie du chapitre, l'oral occupe une place de choix depuis les années 70³⁴ à l'école dans les textes officiels. Nous voyons dans le développement de l'oral, oral entendu un objet d'apprentissage et d'enseignement, une des explications de la place considérable laissée aux interactions verbales, notamment le débat. D'autres raisons que nous développerons plus largement dans la suite de notre exposé, essentiellement des enjeux de scolarisation du débat par et pour les disciplines scolaires, mettent en perspective l'émergence du débat dans la sphère scolaire ces dernières années, notamment à partir des années 2000, pour l'école élémentaire.

Avant toute chose et pour aller dans le sens de ce que nous venons d'exposer, le simple relevé des occurrences liées aux interactions verbales dans les Instructions Officielles depuis 1985 atteste du relatif et récent intérêt de l'Ecole pour les interactions verbales. Laurent Husson (2007a) relève les différents termes faisant référence aux interactions verbales dans les Instructions Officielles de 1985, 1995 et 2002. Le tableau n°3 ci-après reprend ces occurrences relevées par Laurent Husson (2007a), occurrences auxquelles nous avons ajouté l'analyse des Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). La lecture du tableau révèle l'importance des interactions verbales dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) par l'emploi des termes comme l'échange (69 occurrences), le dialogue (36 occurrences), le débat (35 occurrences), la confrontation (27 occurrences) et la discussion (23 occurrences).

³⁴ Notre propos n'est pas de dire que l'oral n'était pas présent dans les classes avant les années 70. Cela serait faux d'avancer cela ou même de le penser.

	1985	1995	2002	2008
Nombres de caractères	85 158	104 481	449 105	151 181
Débat	0	1	35	6
Confrontation	2	0	27	0
Dialogue	5	7	36	7
Discussion	3	6	23	0
Echange	8	7	69	18

Tableau 3 : Relevé des occurrences liées aux interactions verbales dans les programmes officiels de l'école élémentaire

Notons également que ces mêmes occurrences tendent à diminuer, voire à disparaître dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). Nuançons toutefois le relevé d'occurrences au regard du nombre de caractères total des instructions officielles. Si le débat se retrouve cité à 35 reprises en 2002 contre seulement 6 fois en 2008, on ne peut pas pour autant dire que le débat disparaît totalement des programmes officiels, le nombre de caractères total étant quatre fois moins important en 2008 qu'en 2002. Mais même si les instructions de 2002 sont plus détaillées que pour les autres, il n'en reste pas moins que le débat et les autres formes associées aux interactions verbales opèrent une véritable entrée dans les programmes. Mais pourquoi donc en 2002 ?

Cette présence « contemporaine » du débat à l'école s'explique par un contexte particulier favorisant l'émergence du débat, que Laurent Husson (2007a) décline en contextes philosophique, politique et pédagogique. Le débat est ainsi posé, sinon comme une évidence, une réponse, au projet de modernisation de l'Ecole. Parmi les éléments contextuels pédagogiques, nous retenons notamment les recherches autour de l'interactionnisme social dont on retrouve des échos retentissants à l'école. Les travaux de Lev Vygotski (1985) et de Jérôme S. Bruner (1983) valorisant les relations de tutelle et d'étayage et plus largement les rapports d'entraide entre pairs, tout comme des concepts émergents comme les concepts de conflit cognitif (Doise & Mugny, 1981) et de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979) ont permis de repenser l'enseignement tout en asseyant des pratiques d'enseignement et d'apprentissage basées sur la confrontation et la collaboration comme le débat. De la même manière le développement des pédagogies alternatives et institutionnelles (Oury et Vélasquez, 1971), mettant les élèves au travail et de manière collaborative, ont fait du débat

un dispositif pédagogique en tant que tel, à l'image du conseil de coopérative dans les pédagogies Freinet (Reuter, 2007d).

Ces éléments liés à l'évolution des pratiques pédagogiques ont, selon nous, valorisé de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, et plus particulièrement le débat scolaire, comme l'atteste son entrée officielle dans les textes prescriptifs en 2002 (MEN, 2002a).

3. Scolarisation du débat : un enjeu pour les disciplines

Les enjeux de valorisation du débat ont, sans conteste, des effets sur la scolarisation du débat. Des changements de paradigmes pédagogiques et politiques font que la parole de l'enfant et de l'élève³⁵ est valorisée. Mais la scolarisation du débat ne s'explique pas uniquement par ces changements de paradigmes. La configuration de l'Ecole en disciplines scolaires est également une entrée heuristique pour expliquer la scolarisation du débat. Nous ne voyons pas seulement dans la scolarisation du débat un changement de la forme scolaire (Vincent, 1980, 1994), mais aussi, à la suite des travaux d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), une tentative pour les disciplines de s'instaurer³⁶, de se légitimer, voire de se renouveler. Le débat est en effet une forme pédagogique retenue par l'éducation civique, la littérature, les sciences pour se rénover. Il est aussi le moyen pour d'autres activités en marge des disciplines scolaires, comme la philosophie pour enfants (Lipman, 2006), de s'instaurer, voire de se légitimer. Ces reconfigurations disciplinaires (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), entendues comme de nouvelles actualisations des disciplines, ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'histoire des disciplines. La suite de notre propos se centrera sur les disciplines *instruction civique*, *mathématiques*, *sciences*, *lecture-littérature* et *philosophie*, l'émergence du débat dans ces disciplines relevant d'un enjeu épistémologique majeur.

³⁵ Notons ici une distinction entre l'enfant et l'élève, l'enfant étant le sujet social et l'élève le sujet scolaire.

³⁶ Ana Dias-Chiaruttini (2010) préfère quant à elle l'idée de « promotion de nouveaux enseignements ».

3.1. Le débat en instruction civique : un enjeu de construction de contenus

Si l'instauration de l'instruction et de l'éducation civique dans les programmes officiels remonte à la loi du 28 mars 1882, il est frappant de remarquer que cette discipline a subi de multiples reconfigurations au cours des différents changements de programmes officiels. On relève d'ailleurs de nombreux changements dans la dénomination-même de la discipline, comme « morale et instruction civique », (Instructions Officielles de 1923 et 1938), « éducation civique » (MEN, 1985, 2002a), « éducation à la citoyenneté » (MEN, 1995), pour arriver en 2008 à l'« instruction civique et morale ». Pour autant, les changements de dénomination n'ont jamais remis en question l'enjeu essentiel pour l'Ecole qu'est l'éducation civique (Galichet 1998, Audigier 2002, Lamarre 2007) et qui ambitionne de transformer les élèves en citoyens.

Pour autant l'éducation civique, en tant qu'espace disciplinaire, n'a pas donné au même espace de parole dans les classes. Notons le décalage saisissant entre les Instructions Officielles de 1923 et 2002 (MEN, 2002a). En 1923, il est alors question de quelques « causeries » dans la classe dans le cadre de cet enseignement, les élèves devant illustrer les maximes de morale³⁷ proposées par l'enseignant. Ces moments sont à rapprocher au « modèle mimétique » décrit par François Galichet (1998), modèle entendu comme un préalable à la citoyenneté, modèle « constituant un corps de connaissance et de compétences indispensable pour lui [l'enfant] permettre de s'exercer, en modelant l'enfant en fonction du type idéal du citoyen éclairé et responsable » (Galichet, 1998, p. 81).

Tantôt discipline rattachée à d'autres disciplines comme l'histoire et la géographie, tantôt discipline autonome³⁸, l'éducation civique est une discipline considérée comme le lieu de réflexion portant sur les diverses transformations de la société (Audigier, 2002). Aussi la forme de cet enseignement doit tenir compte de ces différents changements sociétaux. Le débat est présenté par François Audigier (2002) comme une des modalités pédagogiques

³⁷ Les maximes de morale seront abandonnées en 1974.

³⁸ Audigier (2002) rappelle les difficultés qu'a rencontrées l'éducation civique pour s'instaurer en tant que discipline scolaire. L'une des raisons rapportée est l'absence de département universitaire correspondant.

appropriées pour appréhender ces transformations de la société, la pratique du débat permettant de développer de multiples compétences :

La capacité à accepter les conflits, la coopération et le travail avec les autres, les capacités de s'informer, de prendre en compte la pluralité des points de vue, à poser des problèmes de société dans leurs multiples dimensions, à évaluer les solutions proposées du point de vue des valeurs fondamentales des droits de l'homme, etc.

Le débat devient alors à la fois une compétence à développer mais aussi une modalité pédagogique. C'est d'ailleurs sur cette idée de modalité pédagogique que s'instaure l'ECJS au Lycée dès 2000 (MEN, 2000a) : « Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires ». Le débat y est présenté non pas comme un effet de mode, mais bien comme une « méthode fructueuse ». A partir de ce moment-là, on retrouvera de nombreux espaces de parole au collège, notamment avec l'heure de vie de classe, et à l'école élémentaire où le « débat réglé » hebdomadaire fait son apparition dans les programmes de 2002 (MEN, 2002a) :

De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.

En 2002, le débat s'inscrit donc clairement dans les programmes officiels pour la discipline *éducation civique* à la fois pour construire des contenus disciplinaires mais et également constitué comme un contenu visé en tant que tel. En ce sens, on pourrait dire que le débat se présente comme un contenu et un contenant³⁹, le débat organisant l'enseignement mais étant aussi une finalité de l'enseignement de l'éducation civique.

Le débat constitue ainsi un enjeu fort pour la discipline, enjeu qu'on ne retrouve plus explicitement dans les programmes de 2008 (MEN, 2008).

³⁹ Nous empruntons la distinction contenu/contenant à Nathalie Denizot (*à paraître*).

Pour autant, même si le débat n'est plus mentionné dans les programmes, on retrouve quand même des références au travail argumentatif dans le document proposant des ressources pour la discipline aux enseignants (MEN, 2012) :

L'apprentissage de l'argumentation passera par la justification des points de vue pour aboutir au raisonnement, étayer une idée, voire fonder une opinion. L'élève est amené à réfléchir, nommer les choses, argumenter, défendre sa position, s'interroger, douter, rechercher. Le maître est le garant des conditions de l'échange et de la conclusion des réflexions menées.

Le débat étant proposé comme un travail favorisant l'apprentissage de l'argumentation dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), peut-être pouvons-nous voir dans ce document (MEN, 2012) encadrant les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) et portant sur l'enseignement de l'instruction civique et morale, une place faite au débat, sans que la mention ne soit pour autant explicite. Mais rien ne permet cette interprétation.

3.2. Le débat scientifique en mathématiques et en sciences

3.2.1. Le débat en mathématiques : un enjeu de renforcement de la discipline

Le document d'accompagnement des programmes de 2002 pour la discipline mathématique (MEN, 2002e, p. 5) précise les principaux enjeux de la discipline : la « formation du futur citoyen et son insertion dans la vie sociale », la « dimension culturelle » et la « formation générale de l'élève ». Le débat participe de ces enjeux et occupe, dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) une position toute particulière :

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans **des moments de débat**⁴⁰. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs

⁴⁰ C'est moi qui souligne.

raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Le terme « débat » renvoie dans cet extrait à deux modalités d'organisation du débat. On peut dans une première lecture identifier le débat comme une modalité d'échanges de la classe de mathématiques. Le débat, associé à des « moments de réflexion » (*ibid*), est une modalité de confrontation des réponses des élèves au cours notamment de la résolution de problème plébiscitée dans les textes officiels de 2002 (*ibid*) pour la discipline *mathématiques*⁴¹. Mais le débat est aussi considéré comme une modalité de construction des savoirs scientifiques (Balacheff, 1982 ; Legrand, 1993, 1996). En ce sens, le débat n'est pas construit comme un genre scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1997, 1998), mais bien comme un genre disciplinaire. Jean-François Favrat (2002) nous invite d'ailleurs, au travers l'analyse de trois retranscriptions de débat en mathématiques en classe de CE1, au même constat. Selon l'auteur, les pratiques langagières des élèves au cours de ces débats sont tantôt orientées par le type de questions posées et les contenus disciplinaires visés dans le débat disciplinaire en mathématiques, tantôt orientées par une forme plus scolaire du débat.

Nous avançons ici, l'idée que le « débat scientifique » (Balacheff, 1982 ; Joshua et Dupin, 1989 ; Legrand, 1993) est configuré par un cadre disciplinaire, ici, le cadre de la discipline *mathématique*. Plus encore, le débat en classe de mathématiques est un élément relevant de l'épistémologie de la discipline (Legrand, 1993, 1996)⁴². Comme le souligne Marc Legrand (1996, p. 249), l'enseignement des mathématiques suppose avant tout de « permettre au sujet élève d'avoir pour principal jeu un jeu scientifique, *i.e.* un jeu de même nature que celui que pratiquent les scientifiques quand ils élaborent du savoir ou exploitent un savoir déjà élaboré pour résoudre d'autres problèmes ». Les pratiques sociales de références (Martinand, 1986) des mathématiciens sont ainsi des pratiques à reproduire en classe de mathématiques, puisque seules ces pratiques permettent la construction de sens en mathématiques. Le débat scientifique, comme modalité de construction des savoirs dans les pratiques sociales de référence des mathématiciens, s'impose donc comme une modalité à privilégier en classe de mathématiques.

⁴¹ « La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées » (MEN, 2002a).

⁴² Pour Christian Orange (1999, 2003, 2012), le débat scientifique en sciences tel qu'il le décrit repose également sur l'épistémologie de la discipline et de la construction des savoirs scientifiques en sciences.

Marc Legrand précise ainsi (1996, p. 250) :

Il est possible (après un travail préalable) de faire faire des mathématiques en vraie grandeur aux élèves d'une classe ou aux étudiants d'un amphi, *i.e.* de transformer la classe ou l'amphi en mini-communauté scientifique, à partir de situations organisées par le professeur, proposer des conjectures et en débat « mathématique » pendant le cours.

Le « débat scientifique en cours de mathématiques », pour reprendre ici l'expression de Marc Legrand (*ibidem*) permet aux élèves d'éprouver le « doute scientifique » (*ibidem*) et de faire l'expérience de la preuve et de la démonstration. La preuve occupe une position centrale dans le débat scientifique. Comme le rappelle Marc Legrand (1996, p. 251), la preuve est « l'unique moyen dont le groupe classe dispose pour éliminer les incertitudes et lever les contradictions ». C'est d'ailleurs la preuve qui permettra aux élèves de discuter de la fausseté ou de la véracité de leurs propositions (Legrand, 1993, 1996).

On retrouve cette conception épistémologique du débat en mathématiques dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002e, p. 5) :

La confrontation des résultats et des démarches dans des moments de débat, où la classe s'apparente à une petite « communauté mathématique », permet de développer les compétences dans le domaine de l'argumentation, oblige à considérer d'autres points de vue et donc contribue au développement de la socialisation, par l'écoute et le respect de l'autre, dans la mesure où la détermination du vrai et du faux y est plus facilement indépendante des préjugés et des idéologies. Ces situations d'argumentation offrent une première occasion de sensibiliser les élèves à la question du statut particulier de la preuve en mathématiques.

L'importance soulignée de transformer la classe en une « communauté scientifique » (Legrand, 1996, p. 250) ou une « communauté mathématique » (MEN, 2002e, p. 5) nous laisse à penser, à la suite de Marc Legrand (1993), que la notion de débat est constitutive d'une posture du mathématicien que la discipline mathématique aurait à faire développer chez les élèves.

Ainsi, le débat en mathématiques est un élément constitutif de la discipline. En ce sens, la scolarisation du débat permet de renforcer les enjeux de la discipline, et au-delà de voir dans les mathématiques une « manière de penser le monde » (Legrand, 1996, p. 248).

3.2.2. Le débat en sciences : un enjeu de rénovation de la discipline

L'émergence du débat en sciences est associée, selon nous, à une entreprise de rénovation de la discipline scolaire *sciences*. C'est du moins la lecture que nous faisons de la démarche *La Main à la Pâte*⁴³ (Charpak, 1996) du *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000a) dans lequel on peut identifier la place laissée au débat :

Ils échangent et argumentent au cours de l'activité, ils partagent leurs idées, confrontent leurs points de vue et formulent leurs résultats provisoires ou définitifs, oralement et par écrit. Ce faisant, ils sont conduits à s'écouter mutuellement, à considérer l'autre, à le respecter et à prendre en compte son avis.

Plus précisément, le débat émerge dans un contexte de didactisation de l'enseignement des sciences (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998). L'idée est de rompre avec le modèle d'enseignement de la leçon de choses (Kahn, 2000) reposant principalement sur l'observation, en proposant une démarche d'enseignement basée sur l'investigation scientifique. C'est dans ce contexte que sont lancées les expérimentations *La Main à la Pâte*, sous l'initiative de Georges Charpak en 1996 et soutenues par l'Académie des sciences ; expérimentations qui visent une démarche d'enseignement se déclinant en dix principes fondamentaux (Charpak, 1996).

Au-delà de ces expérimentations et des recherches en didactiques pré-citées, l'enjeu est de rénover l'enseignement des sciences en l'adossant sur les pratiques sociales de références des communautés scientifiques (Latour & Woolgar, 1988). Les lieux d'investigation et de production de savoirs scientifiques deviennent ainsi des modalités, voire des modèles, pour l'enseignement des sciences à l'école (Bisault, 2009b). Dès lors les pratiques orales associées aux communautés de référence des chercheurs trouvent une place de choix dans les pratiques scolaires en devenant une référence. Le débat devient alors une modalité pédagogique d'enseignement des sciences (Husson, 2007b ; Orange, 1999, 2003, 2012) qui permet à la fois la confrontation entre pairs (Clermont-Perret, 1979) mais se présente aussi comme une

⁴³ L'instauration de la démarche *La Main à la Pâte* est une « tentative de rénovation de l'enseignement des sciences » (Husson, 2007b, p. 38), le débat étant l'une de ses modalités pédagogiques.

modalité spécifique de construction de contenus scientifiques (Orange, 1999, 2003, 2012). Le *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000a), puis les programmes de 2002 (MEN, 2002a) ainsi que les documents d'application des programmes (MEN, 2002b, 2002d) insistent d'ailleurs largement sur la place des interactions entre pairs dans la construction des contenus scientifiques, notamment le débat, au cours des séances de sciences à l'école élémentaire (*infra*, p.112 et s.).

L'instauration du débat et des démarches qui lui sont associées en sciences dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) permet donc de penser une rénovation des pratiques d'enseignement des sciences à l'école élémentaire.

3.3. Le débat en lecture-littérature : un enjeu de renouvellement de la discipline

Bien que le débat apparaisse dans les programmes officiels pour la lecture-littérature en 2002 (MEN, 2002a), le débat est déjà évoqué pour la discipline du *français* par Franck Marchand dès 1971. Ce dernier précise que le débat, entendu comme une démarche innovante, permet de changer la forme de l'enseignement du français jusqu'alors organisé en chapitres. L'auteur (Marchand, 1971, p. 108) associe cette émergence de nouvelles formes scolaires aux entreprises de rénovation de l'enseignement du français pour lesquelles il reconnaît les efforts faits pour « modifier cette situation dans le sens d'une participation plus effective et authentique de l'élève à la communication instaurée dans la classe ». Bien que l'intérêt du débat, comme modalité scolaire et pédagogique, soit souligné au début des années 70, il faudra attendre les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) pour que le débat apparaisse comme une modalité disciplinaire spécifique de gestion des échanges en classe de lecture-littérature. Précisons plusieurs éléments qui expliquent, selon nous, l'émergence du débat en lecture-littérature.

A la suite d'Ana Dias-Chiaruttini (2007, 2010), nous identifions l'émergence du débat en lecture-littérature comme un renouvellement de la « leçon de lecture ». La place du maître, et notamment la parole magistrale au cours des séances de lecture, voit effectivement ses contours se modifier au profit d'une parole partagée entre l'enseignant et les élèves, autour de

la compréhension et l'interprétation des textes littéraires à l'école, comme le soulignent Michel Dabène et François Quet (1999, p. 115) :

Une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maître, favorise les confrontations, incite à une hiérarchisation des possibles, organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs.

Le débat devient alors une modalité pour questionner les textes littéraires (Beltrami *et alii*, 2004) différente des modalités de lecture méthodique que relate notamment Elisabeth Nonnon (1995). Les théories sur l'effet et la réception des textes littéraires (*infra*, p. 73 et s.) ouvrant la voie à un changement de perspective en déplaçant la réflexion de l'auteur vers le texte puis du texte vers le sujet lecteur, expliquent également ce changement des pratiques d'enseignement de la lecture-littérature. Le texte littéraire pouvant se discuter⁴⁴, l'activité des sujets lecteurs est mise en valeur. Les textes littéraires, principalement à partir de la catégorisation entre textes « résistants » et textes « proliférants » que propose Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002b) à la suite de Dominique Maingueneau (1990) et d'Umberto Eco (1985) sont également une des explications de la valorisation du travail interprétatif à l'école. Le débat interprétatif deviendra d'ailleurs une modalité plébiscitée dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) pour enseigner la lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013) et travailler l'interprétation des textes à l'école élémentaire.

Le débat en lecture-littérature s'impose donc à l'école en 2002 comme une modalité disciplinaire de construction de contenus et, ce faisant, amène un renouvellement des pratiques d'enseignement lié à la discipline *lecture-littérature*.

⁴⁴ On relève d'ailleurs des initiatives de discussion autour des textes littéraires comme les cercles de lecture (Terwagne, Vanhuile & Lafontaine, 2001).

3.4. Le débat en philosophie : un enjeu de légitimations de pratiques

L'exemple de la philosophie relève d'un autre registre, la philosophie n'étant pas une discipline instaurée dans les programmes officiels. Pour autant, nous postulons que l'émergence du débat à l'école a favorisé l'instauration, voire la légitimation, des pratiques à visée philosophique (Tozzi, 2001, 2012) dans le cadre scolaire. Il est d'ailleurs intéressant de relever que la philosophie pour se trouver ou pour légitimer sa place à l'école a voulu se rapprocher de disciplines déjà instituées. Tozzi (2001) avance que certaines pratiques de philosophie à l'école se rapprochent de *l'éducation à la citoyenneté* (Bour, Pettier & Solonel, 2003) ou encore de *la maîtrise de la langue* (Touzeau, 2007). Faisons-là référence à Nicole Tutiaux-Guillon (2010) pour qui, les contenus de l'éducation au développement durable avaient une tendance à se « tordre » pour entrer dans le cadre des disciplines de l'histoire-géographie. De la même manière, on peut penser que les pratiques de philosophie à l'école ont eu tendance à « se tordre » en se rattachant à des cadrages disciplinaires, pour avoir et trouver une place à l'école. Revenons sur l'émergence des pratiques de philosophie pour comprendre leur scolarisation.

Les tentatives de scolarisation de pratiques de la philosophie avant la classe de terminales ne sont pas nouvelles et ont toujours donné lieu à un vif débat⁴⁵ entre les tenants de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale (Muglioni, 1993 ; Château, 2011) et les militants, arguant le droit à la philosophie pour tous (Derrida, 1990 ; Galichet⁴⁶, 2003 ; Tozzi, 2012), manifestant l'intérêt, voire la nécessité, d'une introduction de cet enseignement avant la classe de terminale. Relevons, par exemple, les tentatives d'extension de la

⁴⁵ La philosophie en terminale comme couronnement des études secondaires a donné lieu à un débat alimenté, entre autre, par le GREPH (groupe de recherche pour l'enseignement de la philosophie). Dans les années soixante-dix, Jacques Derrida et le GREPH (1977) ont milité pour l'élargissement de l'enseignement de la philosophie dans les filières technologiques, au nom du droit à tous à la philosophie. En effet et selon le GREPH, si la philosophie participe à la formation de la capacité de jugement, comme le précisent les Instructions Officielles de 1925 (*cf.* annexe n°1), tout individu devrait y avoir accès.

⁴⁶ François Galichet (2003, p. 27) présente le droit à la philosophie comme « le premier des droits de l'homme, celui qui fonde tous les autres ». Il explique également en quoi le droit à la philosophie est fondamental : « L'exercice des « libertés de base » suppose la capacité de chaque homme à déterminer souverainement ses valeurs, ses projets, ses principes de pensée et d'action-détermination qui est la définition même du philosophe ».

philosophie avant la classe de terminale. Déjà en 1974, le GREPH proposait d'enseigner la philosophie à des élèves de sixième-cinquième (Derrida, 1990, p. 235) :

Il ne s'agit pas de transporter en « sixième » un enseignement déjà impraticable en « terminale ». Mais d'abord d'accepter ici, comme on le fait dans toutes les autres disciplines, le principe d'une progressivité calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition de savoirs.

Il s'agissait, pour le GREPH, d'étendre l'enseignement de la philosophie centrée sur la classe de terminale, à plusieurs classes, les élèves pouvant donc acquérir des compétences liées au philosopher en plusieurs années, de manière progressive, comme les autres disciplines scolaires⁴⁷. Notons également qu'en 1989, Jacques Derrida proposa d'introduire la philosophie dès la classe de première. Selon lui (Derrida, 1990), cette introduction permettrait aux élèves d'être mieux préparés à l'enseignement philosophique de la terminale et à son évaluation lors de l'épreuve du baccalauréat. En étant éveillés plus tôt à la philosophie, les élèves entreprendraient l'apprentissage de la philosophie de manière progressive, et non plus en une seule année scolaire. Le rapport Derrida-Bouveresse⁴⁸ (Derrida, 1990, pp. 619-659) reprenant ce projet, s'est vu refusé par Jack Lang, alors ministre de l'Education Nationale à cette même période.

La philosophie, et notamment son enseignement, a toujours été le théâtre de conflits au sein de la communauté de philosophes. L'émergence de la philosophie à l'école est à comprendre, de manière diachronique, au regard de ces débats. Pour autant, le contexte socio-historique n'étant plus aussi hostile aux nouvelles pratiques de philosophie qu'au siècle dernier, il en devient le terrain fertile. Plusieurs phénomènes, que nous ramènerons au nombre de deux, attestent de ces changements sociologiques, historiques, voire épistémologiques, et donnent à voir des explications de l'émergence de la philosophie à l'école : un contexte socio-historique favorable aux nouvelles pratiques de philosophie et une tentative de didactisation de la discipline *philosophie*.

⁴⁷ Les séances, animées par un enseignant de français et de philosophie, ne visaient pas un apprentissage mais portaient davantage sur un processus d'interrogation. Le but n'était donc pas l'acquisition de connaissances philosophiques, au sens d'une culture philosophique, mais un travail d'analyse et de questionnement à partir d'écrits divers.

⁴⁸ Il s'agit du *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida*.

Un contexte socio-historique favorable aux nouvelles pratiques de philosophie : entre changements et rénovation

Tout d'abord, on assiste à une démocratisation des pratiques de philosophie dans la cité à l'image des cafés-philos, à l'initiative de Marc Sautet au début des années 90, des universités populaires (Geneviève, 2006), des consultations et entretiens philosophiques (Brénifier, 2004) et du coatching philosophique. La philosophie, sacralisée par l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, voit donc ses contours se modifier. Les lieux et les publics changent. On passe du lycée et de l'université à l'école, aux universités populaires, aux entreprises, et même en prison. La philosophie s'adresse ainsi à tous sans distinctions sociales ou d'âge (Derrida, 1990).

D'autres phénomènes attestant de la démocratisation de la philosophie sont à observer. De nouvelles revues, à destination des non-spécialistes de la discipline, ont vu le jour ces dernières années, à l'image de *Philosophie Magazine*⁴⁹. De même, certaines chaînes programment des émissions consacrées à la philosophie, comme l'émission *Philosophia* animée par Raphaël Entoven sur Arte. Si les nouvelles pratiques de philosophie sortent « progressivement de la clandestinité » (Go, 2010, p.7) c'est parce que l'humanité est en proie au désir de re-donner du sens à son existence. Nicolas Go (*ibidem*) écrit ainsi :

On assiste à une sorte d'engouement populaire, qui semble vouloir réparer une blessure largement partagée : celle d'avoir été privé de philosophie. La raison ? Une rencontre ratée entre le désir jaillissant de chacun de donner un sens à la vie et l'offre scolaire, académique, de la philosophie : à l'âge où l'on se demande ce que vivre signifie, on se retrouve contraint de disserter pour réussir à des examens.

Outre la démocratisation de la philosophie dans la cité (Tozzi, 2012), l'enseignement de la philosophie est également un élément en prise avec ce contexte socio-historique.

Une tentative de didactisation de la discipline : vers une reconfiguration de la discipline⁵⁰

⁴⁹ La première publication de Philosophie Magazine remonte à avril 2006.

⁵⁰ Nous convoquons ici le concept de configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) que les auteurs proposent pour « désigner les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments

L'introduction de la philosophie à l'école permet d'avancer une hypothèse quant à une possible reconfiguration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) de la discipline *philosophie*.

Même si les concepts et auteurs au programme ont changé dans les différentes réformes, les grandes orientations de cadrage sur l'enseignement de la philosophie en terminale demeurent identiques depuis la circulaire éditée par Anatole de Monzie en 1925 (*cf.* annexe n°1). Pour preuve, la dissertation reste encore, à l'heure d'aujourd'hui, l'exercice prescrit par les Instructions Officielles (MEN, 2003a) pour vérifier l'acquisition des capacités des élèves (Denizot & Mabilon-Monfils, 2012). En marge de la publication de ces programmes, on assiste à une réflexion sur la didactisation possible de la discipline *philosophie*. En effet, l'idée même d'une didactisation ne fait pas l'unanimité ; elle serait même jugée comme vaine, inutile et superflue, la philosophie étant à elle-même sa propre pédagogie. Ce serait en lisant les textes des philosophes ou en écoutant la leçon des maîtres que l'esprit s'éveillerait à la pensée philosophique.

Michel Tozzi part, quant à lui, d'un autre postulat et avance l'idée d'une didactisation possible de la discipline. L'auteur (1992a, 1992b, 1994, 2001b) souligne que ce sont les paradigmes doctrinaux et historiques ainsi que des paradigmes praxéologiques et problématisant qui déterminent le contenu du programme. Toutefois d'après Michel Tozzi (2001b), « il s'agit (alors) de didactiser moins des conduites ou des savoirs qu'un savoir-penser ». Ce dernier propose de transposer didactiquement un « savoir-penser », tout en mettant l'accent sur une logique d'apprentissage. C'est en ce sens qu'il a conçu une didactique du philosophe et non une didactique de la philosophie.

Témoins de ces changements épistémologiques de la discipline philosophique et du rapport au savoir philosophique, des revues se sont consacrées à la recherche en didactique. L'ARDP (Association pour la Recherche en Didactique de l'apprentissage du Philosophe) a publié 12 numéros de mars 1993 à octobre 1998 et s'est prolongée sous la forme de revue

du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogiques et selon les espaces : de prescription (textes officiels), de recommandation (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (Reuter, 2010d, p.88).

Diotime, revue internationale de didactique de l'apprentissage du philosophe, publiée par le CRDP Languedoc-Roussillon depuis 1999.

C'est dans cette conjoncture articulée autour d'un mouvement de démocratisation de la philosophie et la tentative de didactisation de la discipline, que se précise l'émergence des pratiques de philosophie en France. Ces éléments sont à comprendre avec l'intérêt grandissant pour le débat et la philosophie.

La démocratisation de la philosophie dans la cité et les entreprises de didactisation de l'enseignement de la philosophie sont deux explications du développement des Nouvelles Pratiques de Philosophie (Tozzi, 2012). Notons que les défenseurs de ces pratiques (Chirouter, 2007 ; Bour, Pettier & Solonel, 2003 ; Chatain & Pettier, 2003 ; Tozzi, 2012) ont vu dans l'émergence du débat à l'école, une possibilité de légitimer ces pratiques de philosophie à l'école, sans pour autant vouloir leur institutionnalisation (Galichet, 2005). Précisons qu'outre cette tentative de légitimation des pratiques de philosophie, l'émergence du débat en philosophie à l'école interroge plus largement la discipline-même *philosophie* dans de possibles configurations disciplinaires à l'école (*infra*, p. 137 et s.) (Berton, 2011).

Eléments de conclusion

L'émergence du débat dans le cadre scolaire est donc à comprendre à la fois comme une réponse au besoin de modernisation de l'Ecole (Husson, 2007a) et se présente comme un enjeu de scolarisation pour les disciplines scolaires. Les trois disciplines choisies pour notre étude, la lecture-littérature, les sciences et la philosophie, ont d'ailleurs été choisies pour le rapport qu'elles entretenaient avec le débat, l'émergence du débat permettant un renouvellement des pratiques scolaires de lecture pour la discipline *lecture-littérature*, une rénovation des enseignements pour la discipline *sciences* et une légitimation de pratiques innovantes au sein de l'école pour la discipline *philosophie*.

4. Genre du débat scolaire ou genre disciplinaire du débat

Dans cette dernière partie, précisons la manière dont se constitue la notion de genre dans les espaces de recherche et comment nous l'employons pour notre recherche. Pour ce faire, distinguons dans un premier temps, la notion de genre telle qu'elle est convoquée dans les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984), puis dans les travaux en didactique de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1995, 1997, 1998) et d'Ana Dias-Chiaruttini (2007, 2010, 2011), le débat étant considéré comme un genre scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1997, 1998) et comme un genre disciplinaire (Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2012). La présentation de ces travaux nous permettra, dans un second temps, de préciser l'emploi de la notion de genre dans notre recherche, c'est-à-dire, comme un moyen de décrire des pratiques scolaires dans une perspective didactique (Reuter, 2007a).

4.1. Du débat scolaire au genre du débat

4.1.1. Des débats scolaires

La valorisation du débat dans l'espace scolaire et son entrée dans l'espace de prescription, font du débat un objet scolaire. C'est en ce sens que nous employons l'expression de scolarisation du débat. Nommons ainsi *débat scolaire*, le débat tel qu'il est mis en œuvre à l'école. Par cette dénomination, nous nous démarquons résolument avec le débat, tel qu'il est entendu dans la sphère sociale. En effet, le débat scolaire tel qu'il est pratiqué à l'école ne tient pas compte des formes sociales du débat.

Le débat jouit d'une représentation sociale très connotée. Dans le terme-même de *débattre* est sous-entendue l'idée de combat au cours duquel il faudrait vaincre son adversaire. Ce type d'interaction présuppose parfois la comparaison à une lutte, voire à un match de boxe (Vion, 1992, p. 138), mettant au moins deux interactants en situation de confrontation dans le but d'obtenir l'adhésion d'un public. Ces relations asymétriques se comparent ainsi davantage à une compétition sportive qu'à une coopération. Peut-être pourrions-nous y voir une référence aux démarches sophistiques décrites par Socrate. Il est clair que l'une des pratiques sociale de référence du débat convoquée est souvent celle du débat médiatique, à l'image des débats

politiques. Ce n'est bien évidemment pas la forme actualisée à l'école que nous retenons, cette forme étant même identifiée comme un contre-modèle reposant sur des modèles « effectifs » et « illusoires » de la communication (Husson, 2007b, p. 42). Réduire le débat à sa forme argumentative, voire sophistique, ne rend pas compte des débats scolaires pour lesquels les notions de négociation et coopération sont, sinon essentielles, importantes.

Nous pourrions d'ailleurs à la manière de Gilles Deleuze, définir le débat par ce qu'il n'est pas. Le débat ne peut se réduire à la conversation et à la discussion. Souvent opposé à la discussion, le débat est analysé d'un point de vue communicationnel comme « une discussion plus organisée », moins informelle que la discussion. Il s'agit pour Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 118) « d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé ». L'analyse conversationnelle met en évidence un cadre formalisé et prédéfini. Le thème, la longueur du débat et le rôle des interactants sont ainsi déterminés à l'avance (*ibid*). A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*), nous avançons l'idée que le débat est une confrontation d'opinions et d'idées organisée dans un cadre et régie par des règles. En revanche, à l'instar de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) et Robert Vion (1992), nous ne faisons pas du caractère argumentatif du débat un critère spécifiant. Le débat scolaire, tel qu'il est prescrit et modélisé dans diverses disciplines scolaires ne vise pas le seul apprentissage de l'argumentation mais est aussi considéré comme un outil pour construire des connaissances. Des stratégies de négociation et de coopération me semblent également utiles pour définir le débat scolaire.

4.1.2. Emprunt de la notion de genre

Commençons par rappeler que la notion de genre, initialement présente dans le domaine de la rhétorique et de la littérature, est également convoquée par les théoriciens du langage puis par les didacticiens. Comme le remarque Yves Reuter (2007a, p. 11), la notion de genre est très présente dans les recherches en sciences humaines ces dernières années, même si elle « n'a jamais véritablement disparu du paysage théorique ». Cette notion est donc heuristique et aide à penser et à décrire les débats scolaires.

Cet emprunt ne peut se faire sans se référer aux travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984) sur les genres du discours. Ce dernier convoque la notion de genre pour penser la possibilité de la communication. En effet, la société élabore pour chacune des sphères de communication des

genres, entendues comme des « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984, p. 265). Dans cette grande « hétérogénéité des genres du discours », les genres se distinguent des autres genres par trois éléments : un contenu thématique, un style et une construction compositionnelle (*ibidem*), chacun de ces trois éléments se retrouvant dans l'énoncé. L'idée n'est pas, pour Mikhaïl Bakhtine d'altérer, voire d'ignorer, l'individualité des locuteurs dans l'acte de communication au profit des genres. Chaque énoncé est bien marqué par l'individualité d'un locuteur mais est également « marqué par la spécificité d'une sphère d'échange » (*ibidem*)⁵¹. Les genres sont donc à comprendre comme les productions stables et historiquement situées auxquelles les individus se réfèrent de manière inconsciente dans une situation d'échanges donnée pour pouvoir communiquer. D'après Mikhaïl Bakhtine (*ibid*, p. 285), les genres sont donc nécessaires car ils permettent la communication :

Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en n'avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.

Les genres de discours influent également sur le fonctionnement des échanges. En effet, chaque locuteur dans une sphère d'échange adopte une attitude d'attente à l'égard des autres locuteurs. Pour Mikhaïl Bakhtine, l'auditeur inscrit dans un échange est dans une attitude de compréhension, une « attitude *responsive active* » (*ibid.* p. 274)⁵². Cette attitude d'intercompréhension déterminant *a priori* les échanges. L'auditeur devient à son tour locuteur de l'échange à la fois parce qu'il adopte cette attitude de compréhension mais également parce qu'il (re)connait le genre des discours de l'échange dans lequel il s'inscrit.

A la suite de Mikhaïl Bakhtine, Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) se réclamant des recherches bakhtiniennes et vygotskiennes, définissent le genre comme un *outil* culturel. Tout comme Mikhaïl Bakhtine, les auteurs considèrent le genre comme fondant la possibilité-même de toute communication. D'après, Bernard Schneuwly (1994, p. 160) :

Un sujet, le locuteur-énonciateur (qui) agit langagièrement dans une situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil, qui se

⁵¹ Pour comprendre l'idée de l'articulation entre les genres et les énoncés individuels, Elisabeth Nonnon (1999, p. 115) explique que les genres seraient des « médiateurs entre la capacité individuelle d'expression et les formes collectives ».

⁵² Mikhaïl Bakhtine identifie l'attitude *responsive active* comme étant « le stade initial, préparatoire à une réponse » (1984 p. 275).

trouve être ici un genre, un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes.

L'emprunt de la notion de genre aux travaux de Mikhaïl Bakhtine nous permet de considérer le débat comme un genre, c'est-à-dire, comme un outil permettant à la fois la réception et la production de discours, relevant de la sphère de communication qu'est l'école.

4.2. Le débat comme genre scolaire : une perspective praxéologique

Les travaux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998), précédemment cités, ont un retentissement pour penser le débat dans le cadre scolaire. Tout comme Mikhaïl Bakhtine, les auteurs font l'hypothèse que les différentes pratiques langagières s'articulent au travers de genres. Les auteurs emploient d'ailleurs la métaphore de l'outil, pour décrire le fonctionnement des genres, les convoquant comme des « modèle(s) commun(s) [...] qui détermine(nt) un(des) horizon(s) d'attente (Jauss, 1970) pour les membres d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières (Canvat, 1996) » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 29). Mais à la différence de Mikhaïl Bakhtine, ils envisagent la question des genres dans le cadre scolaire et dans une perspective didactique.

Selon eux, les genres sociaux, c'est-à-dire les genres s'imposant comme des genres formels d'oraux dans la sphère sociale, peuvent servir de référence à l'école puisqu'ils sont connus des élèves. Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) identifient ainsi le débat, l'exposé, l'entretien radiophonique comme étant des genres formels oraux susceptibles d'être transposés à l'école. Il n'est pour autant pas question de transposer le genre tel qu'il existe dans la sphère sociale à l'école, l'école étant une sphère d'échange spécifique. Les caractéristiques des genres formels sont donc dégagées, reprises et modélisées par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly pour devenir des genres scolaires. Les genres subissent des transformations, nécessaires, pour devenir des objets d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la modélisation du débat par Bernard Schneuwly et Joachim Dolz (1997, p. 36), le débat se démarque très nettement des pratiques sociales du débat que les auteurs rejettent :

La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des variations moins « belliqueuses » et construire un genre scolaire qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent dans les prototypes les plus répandus.

La formalisation du débat comme genre scolaire nous paraît plus précise dans le sens où le genre est considéré dans une sphère d'échange spécifique, à la différence de Mikhaïl Bakhtine (1984). Nous nous accordons avec les transformations que subirait le débat dans sa dynamique de scolarisation. En revanche, nous n'empruntons pas la conception didactique que Joachim Dolz et Bernard Schneuwly font du débat pour deux raisons.

La première raison est leur conception de la didactique telle que présentée et mise en œuvre dans leur ouvrage de 1997 que nous ne partageons pas. En effet, cet ouvrage présente le débat comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Des séquences d'enseignement sont ainsi proposées aux enseignants pour penser l'apprentissage de ces genres scolaires. Pour le débat, deux séquences sont même proposées par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) pour l'école et le collège. La conception de la didactique est ici, selon nous, prescriptive. Or, nous envisageons plutôt la didactique au sens où Yves Reuter (2010a) la définit, à savoir comme une discipline de recherche qui cherche à décrire des contenus en tant qu'ils sont référés à des disciplines scolaires. Le projet de la didactique tel que nous le concevons est bien de « décrire, comprendre et analyser les fonctionnements didactiques (scolaires) » (Reuter, 2007a, p. 12), et non pas recommander ou prescrire des pratiques. En cela, nous ne partageons pas la conception du genre du débat comme genre scolaire à apprendre et à enseigner

La deuxième raison est la place laissée à l'argumentation dans le modèle de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998). L'argumentation occupe en effet une place considérable dans l'apprentissage du genre scolaire du débat. Dans les six modules d'enseignement proposés aux enseignants, les élèves sont conduits à reconnaître un débat, donner et justifier leur opinion, soutenir ou s'opposer à l'opinion d'autrui et à animer un débat. Comme le souligne Elisabeth Nonnon (1999), l'accent est davantage porté sur des éléments de formalisation du débat que sur la problématisation. Or le débat est précisément la mise en problème d'une controverse. Nous nous accordons également avec elle lorsqu'elle avance que les « éléments étudiés sont à peu de choses près ceux qu'on étudie dans les textes argumentatifs écrits » (Nonnon, 1999, p. 116).

Bien que nous retenions des travaux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998) le fait que le débat est à comprendre comme un genre scolaire, il ne peut s'entendre que dans une perspective disciplinaire. Les débats scolaires, ancrés dans des disciplines scolaires ne peuvent se dissoudre dans un genre scolaire sans perdre de leurs spécificités.

4.3. Le débat comme genre disciplinaire : une dimension descriptive

A la suite d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), nous avançons l'idée que le débat relève davantage du genre disciplinaire que du genre scolaire. Selon elle (2010, p. 55) :

Les genres disciplinaires, sont des genres de discours dont la fonction est l'enseignement et l'apprentissage. Ils se situent dans la sphère scolaire, très normalisante, et dans la structure d'une discipline scolaire tout aussi contraignante : une communauté discursive régit des contenus spécifiques, des modalités d'enseignement, des tâches et des activités précises qui s'inscrivent dans l'histoire de la discipline et l'institution scolaire.

Pour nous, le débat scolaire se comprend de manière disciplinaire : il est un genre scolaire qui se disciplinarise. Tout comme Ana Dias-Chiaruttini, les genres disciplinaires sont, pour nous, des genres qui se structurent dans le cadre à la fois scolaire et disciplinaire. Nous faisons d'ailleurs un lien avec la manière dont Yves Reuter (2007a) formalise le genre. Pour ce dernier (*ibid*, p. 13) :

Le genre se constitue dans l'interaction entre trois systèmes, étroitement imbriqués : le système scolaire (ce que d'aucuns appellent la forme scolaire), le système pédagogique (qui organise les formes d'enseignement et des apprentissages ainsi que leurs relations) et le système disciplinaire (qui organise les contenus à transmettre et certaines modalités de travail les concernant), chacun de ces systèmes pouvant s'actualiser dans des configurations différentes.

Le genre disciplinaire est donc le résultat d'une transposition ou d'une transformation d'un genre scolaire dans le cadre disciplinaire donné.

Nous nous accordons également avec Ana Dias-Chiaruttini (2010) et Nathalie Denizot (2008, 2013) lorsqu'elles évoquent les relations de transformation et de transmutation entre les genres disciplinaires. Ces genres ne sont pas clos sur eux-mêmes. Bien au contraire, ils se transforment sous l'effet de relations réciproques et sous l'effet des jeux de frontière entre les

disciplines. Si les genres disciplinaires peuvent se décrire par les phénomènes d'articulation entre eux, il convient également de les spécifier. La notion de communauté discursive (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) est d'ailleurs féconde pour spécifier ces distinctions. Chaque discipline constitue un contexte de socialisation dans lequel des sujets collaborent entre eux pour construire des savoirs. Dans un cadre théorique vygotkien, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003) avancent l'idée d'une communauté discursive. Pour eux, les connaissances produites sont le produit d'une activité humaine en référence à une communauté de savoirs. La notion impose de distinguer deux types de sphères d'échange : une première sphère d'échange constituée par la classe et une seconde composée des « sphères d'échange qui sont à l'origine des savoirs à transmettre » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003, p. 88). Cette seconde sphère d'échange n'est autre que la communauté des savants qui élaborent des connaissances. La communauté discursive permet de penser et comprendre « la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et leurs modes d'agir-penser-parler » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 52). Cette notion permet donc de penser à la fois les spécificités des modalités de production des discours et de construction de savoirs, dans un cadre disciplinaire donné.

4.4. Le genre comme approche didactique des pratiques de débat

Au-delà de la présentation de la notion de genre et de la conception disciplinaire du genre du débat, la notion de genre telle que la présente Yves Reuter (2007a) nous permet d'appréhender didactiquement les débats que nous cherchons à décrire. En effet, pour l'auteur, la notion de genre est une notion heuristique pour penser la description et la formalisation de pratiques scolaires. Selon Yves Reuter, (2007a, p. 13-14), comprendre le genre reviendrait à étudier sa formalisation dans les différents espaces de constitution de l'Ecole :

Le genre est analysé, fondamentalement, en tant qu'élément constitutif des fonctionnements au sein des espaces des pratiques didactiques (pour nous, essentiellement au sein de la classe), de la prescription (par exemple, dans les Instructions officielles) et de l'encadrement des pratiques (sollicitations et recommandations des formateurs, des inspecteurs, des manuels, des associations de spécialistes ou de militants...).

Reprenons ici à notre compte la proposition d'analyse du genre proposée par Yves Reuter (*ibid*). Décrire le genre du débat à l'école et ses configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) consistera donc en l'analyse successive des différents espaces constitutifs du genre du débat : l'espace de prescription, l'espace de recommandation et l'espace de pratique. Il s'agira de voir comment les pratiques de débat, configurées dans les différents espaces, formalisent le genre du débat à l'école. C'est donc dans une perspective didactique d'analyse du genre que notre travail se situe. De plus, la formalisation du genre du débat dans les différents espaces nous permettra de rendre compte de la complexité des jeux de frontière entre les espaces.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre augural, notre intention était triple. Nous voulions tout d'abord préciser le contexte oral dans lequel prend forme notre objet de recherche. Faire de l'oral un *objet-oral* nous a permis de montrer le contexte *de* et *en* tension(s) dans lequel la didactique s'est saisie de cet objet, l'oral. Notre deuxième intention était de mettre en exergue les éléments qui ont favorisé l'émergence du débat à l'école. La constitution d'un nouveau paradigme organisateur de l'oral, résultant d'un changement de contextes politique, social et pédagogique, et d'une valorisation du débat dans la sphère scolaire, notamment par les entreprises de transformation et de rénovation des disciplines, explicitent et justifient la scolarisation du débat à l'école depuis les années 2000 dans les Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008). Notre troisième intention était de cerner notre objet de recherche en le spécifiant au regard de la notion de genre. La dernière partie de ce chapitre consistait également à montrer l'ancrage didactique de notre objet de recherche, le débat.

La notion de genre est, pour nous, à comprendre de deux manières, de manière théorique et de manière méthodologique. Cet emprunt nous permet d'une part de préciser que les débats tels qu'ils se présentent à l'école sont à comprendre comme des débats disciplinaires, au sens où ils se formalisent dans des cadres disciplinaires (Denizot, 2008, 2013 ; Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2011). En ce sens, le détour par le genre permet de construire notre objet de recherche en le distinguant des autres conceptions du genre du débat, en particulier celle de genre scolaire du débat (Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998). D'autre part et c'est surtout cette conception que nous retenons pour notre travail, l'emprunt de la notion de genre permet

de décrire les pratiques de débats scolaires dans une perspective didactique (Reuter, 2007a) tout en montrant comment ces pratiques se formalisent dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole.

Chapitre 2. Le débat en lecture-littérature

Introduction

Comment est formalisé le débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche ?

Le débat *interprétatif* fait son apparition à l'école à partir de 2002 pour la littérature (*supra*, p. 55 et s.) en même temps que la lecture littéraire. Son inscription dans les programmes donne à la lecture littéraire une « existence didactique définitive » (Louichon, 2011, p. 197). De la même manière, le débat s'impose en 2002 comme une modalité pour travailler les textes littéraires à l'école (Tauveron, 1999a, 1999b, 2001a, 2002a ; Beltrami *et alii*, 2004) modifiant les pratiques enseignante de la lecture à l'école (Dias-Chiaruttini, 2010).

L'enjeu de ce chapitre est d'analyser comment le débat en lecture-littérature se formalise dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), et plus précisément dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Pour ce faire, nous commencerons par montrer en quoi la formalisation du débat se fonde sur les travaux de recherche en didactique (Tauveron, 1999, 2001a, 2001b, 2004 ; Beltrami *et alii*, 2004), ces travaux s'inscrivant dans la suite des théories de la lecture (Eco, 1985 ; Iser,

1985 ; Jauss, 1978). L'analyse du genre du débat s'appuyera également sur l'analyse des Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008) et des documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) ainsi que sur l'étude de 18 éditions de manuels scolaires de français.

1. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche

Parmi l'ensemble des recherches menées sur l'enseignement de la littérature à l'école, notre ambition consiste ici à rendre compte des travaux sur le débat *interprétatif*, pour nous débat en lecture-littérature, en didactique du français. L'affirmation d'une perspective théorique sur le débat en lecture-littérature construite du point de vue de la didactique du français et non de la didactique de la littérature s'inscrit dans une conception de celle-ci moins comme une discipline autonome du français que comme une discipline structurée et structurante par et pour la discipline du français (Daunay, 2007, 2010b)⁵³. Place et rôle particuliers dans la discipline français qui selon Dias-Chiaruttini (2007, 2010) se sont encore accrus avec l'apparition du débat en littérature à l'école en 2002. C'est donc aux modélisations disciplinaires du genre du débat en lecture-littérature dans l'espace de la recherche en didactique du français qu'est consacrée cette première partie.

1.1. Des débats théoriques aux fondements des modélisations didactiques du genre du débat

Selon nous, les modélisations du débat en lecture-littérature s'ancrent, tout en s'en distanciant, sur des débats théoriques que Jean-Louis Dufays (2007) rappelle et convoque pour expliquer les enjeux didactiques de la lecture littéraire à l'école (Daunay, 1999, 2007 ;

⁵³ A la suite de Bertrand Daunay (2007, p. 139), nous envisageons la didactique du français comme structurante pour penser les pratiques de lecture littéraire à l'école : « Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques, qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets ».

Dufays, Gemenne & Ledur, 2013 ; Reuter 2001 ; Rouxel, 1996). S'intéresser à la lecture littéraire a supposé de dépasser les réflexions portant essentiellement sur la structure du texte littéraire, sa production et ses propriétés pour s'intéresser au sujet-lecteur et ses activités, dans son rapport au texte littéraire. Sont ainsi pris en compte le fonctionnement de la réception des textes littéraires par le lecteur, ou encore, l'effet produit par des textes littéraires chez des lecteurs (*infra*, ci-dessous). Cette considération nouvelle pour le sujet lecteur et la reconnaissance de son activité de lecture ont pu ainsi conduire à réenvisager la place de la lecture littéraire à l'école et des activités de compréhension et d'interprétation du texte (*infra*, p. 75 et s.).

1.1.1. Les théories de l'effet *et* les théories de la réception : vers une conception du sujet-lecteur

Le but n'est pas ici de rendre compte des théories de l'effet et des théories de la réception mais de montrer en quoi ces théories ont un retentissement certain sur les pratiques de lecture à l'école. Ces théories ont marqué les années 60-70 ; Jean-Louis Dufays (2007, p. 75) évoque d'ailleurs ces années comme l'« avènement des théories de la lecture ». Ce virage épistémologique dans l'enseignement de la littérature, cette « rupture épistémologique profonde » pour reprendre l'expression d'Annie Rouxel (1996, p. 44), est à comprendre également dans le contexte socio-culturel de l'époque marqué par la « *quadruple révolution* que connaissent alors le monde de l'école et la critique littéraire » (Dufays, 2007, p. 75). Une révolution causée par une « *évolution démographique et démocratique*⁵⁴ » de la société, par une « *révolution scientifique* » des recherches en sciences humaines au niveau de la lecture, par une « *révolutions des pratiques artistiques et littéraires* » et enfin par une « *révolution des pratiques de consommation culturelle* » (*ibid*, pp. 75-76). C'est dans ce contexte pour le moins mouvant qu'émergent les théories sur la littérature et sur la réception des œuvres littéraires ; théories qui auront un écho retentissant chez les didacticiens du français autour de la lecture littéraire et du sujet lecteur.

L'autorité de l'auteur, jusqu'alors indiscutée et indiscutable, fut contestée par Roland Barthes (1968). L'affirmation de la « mort de l'Auteur » par l'auteur ouvra la voie à un

changement de perspective et déplace la réflexion de l'auteur vers le texte, à l'image des travaux d'Umberto Eco (1965, 1985). Le texte s'institua donc comme un objet de recherche tout comme l'activité de lecteur en réaction au texte littéraire (Eco, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978).

Les premières théories dites de l'effet, « théories internes » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 63) ont porté sur les effets du texte littéraire lu. Dans ces théories centrées sur le texte, l'acte de lire est subordonné aux effets provoqués par le texte sur le lecteur ; ce serait le texte qui influencerait l'activité des lecteurs. Umberto Eco (1985, p. 63) considère le texte, jusqu'alors texte sacralisé, comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » et souligne que « celui qui l'a émis [l'auteur] prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc [...] ». Le lecteur, considéré comme un « lecteur modèle » (*ibid*) développe donc des stratégies pour comprendre, pour déchiffrer et construire le sens et pour interpréter le texte lu. Pour Umberto Eco (1985), lire reviendrait alors à pratiquer une « interprétation coopérative ». Pour le dire autrement le texte serait en fait une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1985, p.29). Wolfgang Iser (1985) envisage quant à lui le lecteur comme un « lecteur implicite » qui ne fait que réagir aux sollicitations du texte ou de l'œuvre littéraire. Il précise d'ailleurs (Iser, 1985, p. 75) que :

Le concept de lecteur implicite est un modèle transcendant qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle de lecteur imposé dans le texte, d'où le dédoublement structure du texte / structure d'action.

Les deuxièmes théories dites de la réception, « théories externes » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 67) se sont centrées sur le lecteur et ses activités de lecture, notamment sur la construction du sens du texte par le lecteur à partir de la réception que ce dernier en fait (Iser, 1985 ; Jauss, 1978 ; Jouve, 1999 ; Picard, 1986). L'accent est effectivement porté sur les réceptions effectives construites par le lecteur. Hans-Robert Jauss (1978) crée ainsi une esthétique de la réception fondée sur le lecteur. L'une des idées force de l'auteur est de dire que la figure du lecteur est déjà inscrite dans l'œuvre, dans son rapport avec les œuvres précédentes. Jean Starobinski (1990, p. 13), préfaçant l'ouvrage de Hans-Robert Jauss (1978),

⁵⁴ C'est l'auteur qui souligne.

avance que le lecteur se créant un « horizon d'attente » (*ibidem*) est donc « tout ensemble (ou tour à tour) celui qui occupe le rôle du récepteur, du discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter), et, dans certains cas, du producteur, imitant, ou réinterprétant, de façon polémique, une œuvre antécédente ». Dans ces théories, le lecteur est compris comme un lecteur « empirique » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 63), c'est-à-dire un être socio-culturel.

La formalisation du genre du débat à l'école est empreinte de ces théories. Le sujet lecteur à l'école est un sujet empirique aux prises d'un texte littéraire qu'il reçoit, comprend et interprète. On retrouvera notamment ces conceptions du rapport à l'activité du sujet lecteur chez les didacticiens (Tauveron, 1999a, 2001a, 2002a).

1.1.2. Compréhension vs interprétation : « un couple infernal »

Les théories de la lecture mettent au jour, selon nous, l'activité du sujet-lecteur face aux textes, notamment dans ses activités de compréhension et d'interprétation.

Ces « relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation », pour reprendre les termes de Catherine Tauveron (2001a, p.5), donnent à voir une ambiguïté dans la construction de la compréhension qui trouve des effets dans la programmation de son enseignement dans le système éducatif français. L'interprétation est en effet longtemps restée l'apanage du collège et du lycée dans les classes de littérature (Bishop, 2010). Il a fallu attendre les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) pour que le travail lié à l'interprétation des textes littéraires devienne un objet d'apprentissage en tant que tel ; l'école se cantonnant jusqu'alors au seul travail autour de la compréhension. Les travaux de Michel Dabène et François Quet (1999) ainsi que ceux de Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002a) autour des conceptions de la compréhension et de l'interprétation ne sont pas étrangers à ce changement scolaire.

Il ne s'agit plus de considérer la compréhension comme un préalable au travail d'interprétation des textes littéraires. Le modèle de compréhension proposé par Michel Dabène et François Quet (1999) suppose une continuité entre la compréhension et l'interprétation. François Quet (2001, p.24) évoque l'idée de « continuum inférentiel » car les compétences inférentielles développées par le lecteur au cours de la compréhension d'un texte

se prolongent au cours de l'interprétation. Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002b), quant à elle, envisage le travail de compréhension au travers l'activité d'interprétation. Elle propose ainsi deux niveaux d'interprétation des textes : une interprétation de niveau 1 et une autre de niveau 2, l'interprétation de niveau 1 reposant sur la compréhension immédiate du texte et l'interprétation de niveau 2 sur l'interprétation. L'interprétation de niveau 1 consiste à comprendre le texte à la fois à partir de ses implicites et des « blancs des textes » (Eco, 1985) qu'il suffirait de remplir. Le lecteur doit donc formuler une interprétation du texte afin d'en comprendre l'intrigue. L'interprétation de niveau 2 est postérieure à la compréhension ou ouvre la voie à une interprétation du symbolique du texte littéraire. Catherine Tauveron (1999, p. 17) précise ainsi que :

Nous disons [...] avec Vandendorpe que la compréhension (au sens étymologique : « action d'embrasser comme un tout, de saisir une totalité ») peut être le produit d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et, avec les herméneutes, qu'elle peut aussi être la source d'un second processus interprétatif. Autrement dit qu'il existe deux types d'interprétations (INT1 et INT2) pour lesquels il faudrait sans doute inventer deux mots différents, et qui ne se développent pas nécessairement sur le même type de texte. L'une correspond grossièrement au processus mis en œuvre par le « lecteur jouant » de Jouve (1992), l'autre au processus mis en œuvre par le « lecteur interprétant ».

On retrouve au travers la conception que Catherine Tauveron (*ibid*) fait de la compréhension et de l'interprétation, l'idée d'un lecteur coopérant avec le texte lu (Eco, 1985). Notons que la deuxième interprétation repose sur une prolifération du sens (*infra*, p. 79 et s.), l'interprétation supposant de choisir l'interprétation la plus pertinente et cohérente au regard des droits du texte. Le lecteur est ainsi invité à choisir une interprétation en fonction de ses encyclopédies (Eco, 1985).

Ce « couple infernal » compréhension/interprétation (Tauveron, 2001b, p. 5), reconsidéré par les chercheurs (Dabène & Quet, 1999 ; Quet, 2001 ; Tauveron, 1999a, 2002a) en lien avec les théories de la réception (Iser, 1985 ; Jauss, 1978) constitue un point d'ancrage sur lequel ou contre lequel des formalisations du débat en lecture-littérature vont être modélisées. Ces modélisations ont des retentissements dans les autres espaces constitutifs de l'Ecole, notamment par le fait que nombre des acteurs de se retrouvent dans plusieurs de ces espaces (Reuter, 1999, p. 251). C'est précisément pour cette raison que nous avons choisi de nous centrer sur deux conceptions du débat *interprétatif*, pour nous, débat en lecture-littérature, pour mettre en évidence la perméabilité des espaces. Nous avons effectivement choisi de

retenir les formalisations didactiques, voire les deux modélisations⁵⁵ du genre du débat (Beltrami *et alii*, 2004 ; Tauveron, 1999a, 2001a, 2002a), car les chercheurs sont représentés dans d'autres espaces, notamment dans les espaces de recommandations, ces derniers ayant contribué à l'élaboration de manuels scolaires en français.

1.2. Le débat comme apprentissage de la compréhension

Identifions une première modélisation du débat en lecture-littérature dans les travaux de Beltrami *et alii* (2004). Les auteurs, à la suite des travaux de Michel Dabène et François Quet (1999) et de ceux de Martine Rémond (2001), proposent la mise en œuvre du débat interprétatif en classe pour travailler la compréhension. Bien que Daniel Beltrami, François Quet, Martine Rémond et Josianne Ruffier (2004) reconnaissent les évolutions dans l'enseignement de la lecture, ils déplorent toutefois que « le questionnement des textes reste le plus souvent peu satisfaisant » et que l'enseignement de la littérature repose à l'école sur « un apprentissage de la compréhension qui n'explicite jamais ni ses outils ni ses attentes » (Beltrami *et alii*, p. 15). Compte-tenu du fait que cet enseignement relève d'une nécessité, les auteurs proposent une démarche reposant sur trois principes fondamentaux (*ibid*, p. 17) :

- L'idée d'un enseignement explicite de la compréhension ;
- l'idée de séances de lecture à caractère problématique ;
- l'idée d'un enseignement par les pairs.

Le dispositif plébiscité par les auteurs, modélisé par une séance-type (*ibid*, p. 45), consiste à mettre les élèves dans des situations de « lecture à caractère problématique » (*ibid*, p. 17) au cours desquelles les élèves seront amenés à « construire des savoirs sur les textes et des savoirs sur la lecture, en tant qu'activité cognitive spécifique » et à « construire une attitude réfléchie, une vigilance globale à l'égard des textes, de développer des stratégies pertinentes de compréhension/interprétation » (*ibidem*).

Le choix des textes retenus par les auteurs s'oriente vers des textes problématiques, des textes qui résistent à une compréhension immédiate ou des textes qui suscitent plusieurs

⁵⁵ Nous empruntons ici le terme de modélisations aux didacticiens des sciences et notamment à Christian Orange (2003) pour désigner la manière dont est configuré le débat en lecture-littérature et la manière de prescrire des

interprétations, des textes résistants ou proliférants dirait Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002a), interprétations pouvant être soutenues, discutées voire débattues par les élèves. L'idée n'est pas tant pour les auteurs de mettre en évidence la symbolique d'un texte, comme ce que vise la compréhension de niveau 2 envisagée par Catherine Tauveron (1999a), mais de susciter des « conflits interprétatifs » pour faire argumenter les élèves autour de positions diverses et variées sur le texte et d'en mesurer les écarts. Les textes ainsi regroupés sont choisis pour les problèmes de compréhension qu'ils soulèvent ; problèmes relevant entre toutes autres choses, de l'exploration de l'implicite, de la présentation et de l'évolution des personnages dans un récit et du cadre de l'action, à savoir, l'énonciation, le lieu de l'action ainsi que le repérage dans la chronologie.

Dans ce cadre, le débat *interprétatif* est présenté par les auteurs comme un moyen d'apprentissage et d'enseignement de la compétence de compréhension. Après des questions problématisant les textes lus posées par l'enseignant, les élèves sont invités à débattre ensemble, au cours de chacune des séances proposées (Beltrami *et alii*, 2004, p. 45) :

L'enseignant demande aux élèves de justifier leurs réponses devant le collectif. Ces justifications portent sur les indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens employés pour fournir ces réponses (recours aux connaissances personnelles par exemple), sur les stratégies mises en œuvre pour les construire. L'enseignant organise un débat autour de leur pertinence, favorisant pour le plus grand nombre l'explication des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétation. Ce n'est donc pas seulement l'exactitude ou la qualité des réponses qui importe, mais surtout la prise de conscience de la nécessité d'un raisonnement, et de la nécessaire mise en place des stratégies.

Le rôle de l'enseignant est, dans cette démarche, essentiel car il lui incombe de conduire les débats. La question posée par l'enseignant vise donc à mettre en exergue le problème sur lequel les élèves ont à discuter par rapport au texte. La conduite du débat exige de fait de l'enseignant « de la souplesse et de la réceptivité » (*ibid*, p. 18) par rapport aux différentes interprétations formulées par les élèves. Les demandes de justifications, dans une juste mesure pour ne pas freiner les élèves dans leurs interprétations, formulées par l'enseignant, permettront aux élèves de mobiliser leurs connaissances, voire leur encyclopédie du monde (Eco, 1985) pour développer une meilleure compréhension des textes narratifs.

Cette première formalisation du débat à l'école repose ainsi sur une activité problématisante que les élèves vont apprendre à résoudre à l'aide des pairs et de l'enseignant.

1.3. Le débat comme travail interprétatif : une « aire de jeu(x) »

La deuxième modélisation du débat en littérature que nous retenons est celle proposée par Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2001b, 2002a). Rappelons que pour l'auteure, l'interprétation est travaillée à deux niveaux. A la différence de Daniel Beltrami *et alii* (2004), Catherine Tauveron n'envisage pas le débat interprétatif comme une situation de lecture spécifique, mais pose le débat interprétatif comme une activité prescrite par le texte. Le texte occupe donc une place essentielle dans la modélisation que fait Catherine Tauveron (1999a) du débat interprétatif. Pour le dire autrement, le texte supposerait des activités de lecture différentes. Reprenant à son compte la distinction opérée par Umberto Eco (1985) entre « texte ouvert » et « texte fermé » puis à celle de Dominique Maingueneau (1990, p. 38) entre texte « proliférant » et texte « réticent », l'auteure (Tauveron, 2002a, pp. 26-27) avance que les textes résistants « conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée » ou « empêchent délibérément la compréhension immédiate » alors que les textes proliférants proposent des problèmes d'interprétation « programmés délibérément par le texte » (*ibid*, p. 30). La classification de ces textes est importante pour Catherine Tauveron (2002a, p. 29) car ces textes appellent la mise en œuvre de débat différents : des débats « spéculatifs » ou des débats « délibératifs », la lecture des textes proliférants, soit des textes ouverts à une pluralité d'interprétations, pouvant donner lieu à des débats spéculatifs.

Le débat *interprétatif* est selon Catherine Tauveron (1999a, 2001b, 2002a) un débat spéculatif et non pas un débat délibératif. Ce faisant le débat interprétatif devient une « aire de jeux » (Jouve, 1999) et suppose des sujets lecteurs de nombreuses capacités. Le lecteur doit effectivement être tour à tour « détective », « orpailleur », « archéologue », « vagabond » et « tisserand » (Tauveron, 2002a, p. 40-41). Ces expressions ne sont pas sans rappeler l'idée de coopération du lecteur avec le texte d'Umberto Eco (1985).

A la suite de cette modélisation du débat, Catherine Tauveron (2002a) propose des dispositifs de présentation, de questionnement et de mises en réseaux des textes littéraires pour travailler la lecture littéraire et favoriser le débat *interprétatif*. On retrouve d'ailleurs

cette conception du débat dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) et dans les textes d'application des programmes accompagnant ces programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004).

Eléments de conclusion

Le débat en lecture-littérature se formalise donc dans les espaces de recherche à partir de conceptions de la compréhension et de l'interprétation, ces conceptions s'ancrant également sur les théories de la lecture (Eco, 1965, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978 ; Jouve, 1999). Il semble ici que le genre du débat en lecture-littérature soit un genre spécifiquement disciplinaire. Le débat n'est pas seulement un genre scolaire de modalité d'échange scolaire, mais est au contraire, une modalité spécifique pour lire des textes, le débat en lecture-littérature prenant effectivement en compte à la fois la spécificité des textes lus, ici les textes littéraires, et le lecteur, en tant que lecteur empirique.

2. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription

L'analyse des espaces de prescription (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007) repose sur les documents de cadrage et de prescription de la discipline. A la différence d'Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (*ibid*) qui considèrent les documents d'application et d'accompagnement des programmes comme constitutifs des espaces de recommandation, nous les comprenons comme des éléments de prescription. Plus précisément, les documents d'application et d'accompagnement des programmes complètent les textes officiels. On y retrouve par ailleurs des éléments littéralement repris.

Pour analyser la place du débat dans les espaces de prescriptions, sont ainsi pris en compte les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) et de 2008 (MEN, 2008) et les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003a, 2004). Parmi ces documents d'application, nous distinguons deux types de ressources pour les enseignants : d'une part un document de clarification sur les enjeux de la discipline ainsi que des propositions de mises en œuvre pédagogiques (MEN, 2003b) et d'autre part deux documents reprenant des listes

d'ouvrages préconisés dans l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire (MEN, 2002c, 2004). Bien que les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) ne soient plus d'actualité, nous choisissons de les traiter car ces textes officiels nous paraissent essentiels dans l'émergence de la discipline *littérature* à l'école, la discipline ne faisant son apparition explicitement dans les textes officiels qu'à partir de ce moment-là (*supra*, p. 54). La mise en évidence de la place donnée/laissée au débat dans les Instructions Officielles de 2002 et 2008 (MEN, 2002a, 2008) sera un indicateur précieux, à mettre en perspective avec les espaces de recommandation et de pratiques.

2.1. Le débat *interprétatif* : un objet émergent en 2002

En 2002, la littérature fait son apparition explicite dans les textes officiels (MEN, 2002a) (*supra*, p. 54). La finalité de cette discipline y est posée à la fois comme un développement de la culture littéraire mais aussi comme un travail de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Parmi les modalités de mise en œuvre de la discipline, le débat y est présenté comme une pratique privilégiée. Il est notamment précisé que les séances de lecture « se poursuivent par des échanges et des **débats**⁵⁶ sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation » (MEN, 2002a). Le débat est ainsi présenté comme une modalité de travail pour interpréter les textes littéraires à l'école élémentaire.

Remarquons tout d'abord que le débat est associé à diverses formes d'oral dans ces textes officiels (MEN, 2002a). Comme le souligne Ana Dias-Chiaruttini (2007, p.151), le débat *interprétatif* se formalise sous différentes formes dans les textes prescriptifs, notamment dans le document d'application des programmes de 2004 (MEN, 2004):

Tel qu'il est prescrit le débat interprétatif pourrait convenir à toutes les situations orales au sujet du texte littéraire. C'est ce qui ressort des textes officiels qui emploient aisément les termes de « discussions », « d'échanges » pour le désigner⁵⁷.

⁵⁶ C'est nous qui soulignons dans le texte.

⁵⁷ Citation extraite du document d'application des programmes (MEN, 2004).

De plus, la dénomination-même du débat dans ces textes est interrogante. Relevons ces dénominations du débat dans les textes officiels pour voir comment est le débat y est configuré. On note dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2003b, 2004) de multiples dénominations comme « débat » (66 occurrences), « débat interprétatif » (15 occurrences), « débat argumentatif » (1 occurrence) et « débat philosophique » (1 occurrence)⁵⁸. A la suite à ce constat, on peut se demander comment est considéré le débat dans les espaces de prescription : est-il construit comme un genre scolaire ou un genre spécifiquement disciplinaire ?

Interrogeons-nous encore sur l'ambivalence du terme « débat » dans ces textes (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004). Le débat est tout d'abord considéré comme un moment d'échanges et « confrontation entre pairs » autour d'œuvres littéraires (MEN, 2002c, p. 28). Mais au-delà de la conception du débat comme un « dispositif pédagogique » (MEN, 2003b, p. 28), il est aussi envisagé comme un objet d'apprentissage des règles d'échanges et d'argumentation (*ibidem*) :

Ils [les débats interprétatifs] ont pour but :

- de situer et d'interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïté (dès le titre) ;
- **de confronter** les lectures et/ou les hypothèses et les questions ;
- **d'argumenter et de justifier les choix**⁵⁹ en ayant recours au texte et aux images.

Ainsi, considérer le débat en tant que modalité et régulation des échanges entre élèves, laisse à penser que les contenus visés relèveraient de la pratique du débat scolaire, sans variation disciplinaire. Nous pourrions alors avancer que ce serait le genre scolaire du débat qui serait visé dans ces textes officiels. Or une lecture des compétences visées dans le cadre de lecture invite à une autre interprétation (MEN, 2002a) :

Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de **vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue**⁶⁰.

Dans le cadre de la discipline pré-citée, il s'agit de mettre en œuvre des débats interprétatifs, l'enjeu résidant dans la confrontation des interprétations des élèves autour des

58 Nous reviendrons sur la présence du débat philosophique dans les documents d'application des programmes au chapitre 4 (*infra*, p. 151 et s.).

59 C'est nous qui soulignons dans le texte.

textes littéraires. Les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) précisent que ces débats peuvent porter sur les résistances qui empêchent délibérément la compréhension, sur des impressions suscitées par le texte ou encore sur des « jugements esthétiques et éthiques » (MEN, 2002c, p. 28). Au-delà des finalités visées par le débat interprétatif, le débat se caractérise aussi par les postures attendues des élèves. Il est effectivement question pour les élèves lors des débats interprétatifs d'adopter une « posture interprétative » (MEN, 2003b, p. 28), posture se comprenant comme la capacité à vérifier dans le texte la pertinence des propositions avancées.

Le débat apparaît, nous semble-t-il, dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) et les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) s'y afférant, à la fois comme un contenu mais aussi comme un contenant⁶¹. Un contenu d'une part car la pratique du débat devient un objet d'apprentissage et d'enseignement en tant que tel, mais également comme un contenant le débat offrant aux élèves des occasions de construire d'autres contenus que nous identifions comme relevant d'apprentissages liés à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

2.2. Le débat: un objet en voie de disparition en 2008

En 2008 (MEN, 2008), la place du débat change dans les textes officiels, la dimension disciplinaire du débat disparaissant. Alors que le débat était mobilisé dans plusieurs disciplines en 2002 (*supra*, p. 46), la seule mention faite au débat se retrouve au niveau du français, dans sous-discipline « langage oral ».

⁶⁰ C'est nous qui soulignons dans le texte.

⁶¹ Nous empruntons une nouvelle fois la distinction contenu/contenant à Nathalie Denizot (*à paraître*).

On relève ainsi une rubrique « débattre » dans les tableaux de progressions proposés (MEN, 2008) au niveau de la sous-discipline pré-citée:

CE2	CM1	CM2
<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de politesse. 	<p>Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication.</p>

Tableau 4: Instructions Officielles de 2008 pour la sous-discipline "langue orale"

Dans ces tableaux, le débat est présenté à la fois comme une modalité d'échanges scolaire mais aussi comme une situation scolaire d'apprentissage visant et permettant la construction-même du débat. On peut d'ailleurs identifier des contenus d'ordre socialisant (l'écoute, respect des règles de politesse), des contenus d'ordre langagier (utiliser à bon escient des conduites discursives attendues dans le débat : justifier, répondre et questionner) et des contenus d'ordre argumentatif (argumenter).

Eléments de conclusion

Dans les espaces de prescription, le débat en littérature se formalise donc différemment entre 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) et 2008 (MEN, 2008). Alors qu'en 2002, le débat apparaît comme un élément significatif de la discipline *littérature*, la référence disparaît en 2008 pour cette même discipline. Rappelons encore que le débat en 2002 se spécifie de manière disciplinaire, dans le cas de la littérature, par les contenus disciplinaires visés. Les contenus visés en 2008 ne relèvent pas, quant à eux, d'une discipline en tant que telle, mais s'apparentent davantage à une forme scolaire du débat. L'analyse des espaces de prescription laisse ainsi à penser que le débat en lecture-littérature se formaliserait davantage comme un genre disciplinaire en 2002 et comme un genre scolaire en 2008.

Notons tout de même que si le débat ne se formalise plus de manière disciplinaire dans les textes officiels de 2008, cela n'engage pas pour autant sa disparition dans les autres espaces constitutifs de l'Ecole. Le débat en littérature reste en effet une pratique représentée disciplinairement dans les espaces de recommandation comme les manuels scolaires encore après 2008, comme la suite de notre exposé le montrera (*infra*, ci-dessous).

3. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recommandation

La formalisation du genre du débat dans les espaces de recommandation repose sur l'analyse des manuels scolaires de français, ces manuels étant des outils accompagnant, encadrant voire recommandant les pratiques enseignantes. Selon Alain Chopin (1999), le manuel scolaire aurait différentes fonctions. Au-delà d'un simple « outil pédagogique », le manuel serait un « vecteur idéologique et culturel » mais également le « dépositaire d'un contenu disciplinaire » (Chopin, 1999, p. 19). Notre analyse portera essentiellement sur ce dernier point : les manuels scolaires de français recommandent-ils la pratique du débat en lecture-littérature, et si oui, comment se formalisent-ils ?

3.1. Les choix de constitution du corpus

Afin d'analyser la place du débat dans les espaces de recommandation, nous avons choisi de prendre en compte les manuels scolaires de français publiés depuis les textes officiels de 2008 (MEN, 2008). Quelques manuels se référant aux textes officiels de 2002 (MEN, 2002), donc publiés entre 2002 et 2008, ont toutefois été gardés dans le corpus, les maisons d'édition proposant toujours ces manuels à la vente. Le fait que ces manuels soient parmi les manuels les plus utilisés par les enseignants a également orienté notre choix. Ce dernier point explique d'ailleurs pourquoi certaines maisons d'édition ne sont pas représentées dans notre corpus *Manuels*. Précisons encore que nous avons analysé, dans la mesure du possible, les manuels des classes de CE2, CM1 et CM2 ainsi que les manuels uniques pour le cycle 3. Il nous semble effectivement intéressant de voir s'il y a une progression dans la place laissée au débat

en lecture-littérature, compte-tenu du fait que dans les textes officiels de 2008 (MEN, 2008) le débat vise des contenus différents selon les classes.

Le corpus se compose de 18 éditions de manuels scolaires différentes, dix de ces manuels étant des livres uniques de l'enseignement du français et huit étant spécifiques de l'enseignement de la littérature. Le corpus se constitue comme suit :

	Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>Livre unique de français</i>	<i>Pépites</i>	Magnard	CE2	2011
			CM1	2012
			CM2	2013
	<i>Facettes</i>	Hatier	CE2	2009
			CM1	2011
			CM2	2011
	<i>Mille-feuilles</i>	Nathan	CE2	2011
			CM1	2012
			CM2	2013
			Cycle 3	2013
	<i>Lire et dire - Français</i>	SEDRAP	CE2	2008
			CM1	2008
			CM2	2008
	<i>Mot de passe</i>	Hachette	CE2	2009
			CM1	2010
	<i>Caribou – Français</i>	Istra	CE2	2011
			CM1	2009
			CM2	2010
	<i>Tout le français</i>	Hatier	CE2	2013
	<i>Mots d'école</i>	Sed	CE2	2010
			CM1	2011
			CM2	2012
	<i>Littéo</i>	Magnard	CE2	2005
			CM1	2004
	<i>A livre ouvert</i>	Nathan	CM1	2007
			CM2	2009

Tableau 5: Constitution du corpus *Manuels* (manuels de français unique) pour le débat en lecture-littérature

	Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>Livre spécifique de littérature</i>	<i>Littéo</i>	Magnard	Cycle 3	2007
	<i>Le goût de lire</i>	Nathan	CE2	2003
			CM1	2004
			CM2	2004
	<i>Nature à lire</i>	SEDRAP	CE2	2003
			CM1	2003
			CM2	2004
	<i>Mosaïque Lectures pour le cycle 3</i>	Hatier	Cycle 3	2004
	<i>A la page</i>	Belin	CE2	2005
	<i>Fil à fil</i>	Istra	CE2	2013
	<i>Français – De la lecture à l’écriture</i>	Hatier	CE2	2012
			CM1-CM2	2011
	<i>Entrer en littérature</i>	Bordas	CM2	2004

Tableau 6 : Constitution du corpus *Manuels* (manuels spécifique de littérature) pour le débat en lecture-littérature

Notons que les livres uniques de français sont tous publiés depuis les programmes de 2008, sauf le manuel *Littéo* publié chez Magnard alors que les livres spécifiques à la littérature sont antérieurs à ces textes, à l’exception du manuel *Français – De la lecture à l’écriture* publiés chez Hatier en 2011 et 2012 et du manuel *Fil à fil* publié chez Istra en 2013. Cela s’explique sans doute par la place minorée de la littérature faite dans les textes de 2008 (MEN, 2008), où à la différence des textes de 2002 (MEN, 2002a), la littérature était une sous-discipline significative du français.

Pour déterminer la place du débat en lecture-littérature dans les documents de recommandation que constituent les manuels scolaires, les critères retenus pour l’analyse sont la configuration du débat, les objets du débat ainsi que la forme du questionnement. Nous empruntons ces critères d’analyse à Ana Dias-Chiaruttini (2010) afin de pouvoir comparer les résultats à l’analyse que la chercheuse a pu mettre en évidence lors de son travail de thèse.

3.2. Une configuration peu claire du débat en littérature

3.2.1. L'identification du débat

Notons d'abord une ambivalence dans la configuration du débat en lecture-littérature dans les manuels scolaires, cette ambivalence reposant essentiellement sur un usage relativement flou des termes employés pour déterminer les moments ou les sollicitations au débat dans ces manuels. En effet, bien que les moments d'oral soient très représentés dans les manuels scolaires de français et de littérature depuis 2002 (Dias-Chiaruttini, 2010), le débat y est suggéré sans pour autant être explicitement formalisé.

Le manuel scolaire spécifique à l'enseignement de la littérature *Entrer en littérature* (CM2) publié en 2004 nous semble manifeste dans l'ambivalence de l'emploi des dénominations liées au débat. A la suite de chacun des dix groupements d'extraits ou de textes littéraires, une page est consacrée à des activités orales sur ces textes⁶². Cette page titrée « Exprime-toi » s'organise en cinq rubriques : « Donne ton avis », « Donne ton interprétation du texte », « Lis de façon expressive », « Donne ton opinion sur le livre » et « Discute des idées du texte ». Relevons que le débat n'est pas mentionné bien qu'il le soit explicitement dans le guide du maître. Comment comprendre alors la configuration du débat en lecture-littérature : le débat est-il un moyen pédagogique retenu pour la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature ou est-il un objet d'enseignement en tant que tel ? Qu'en déduire sur la formalisation du débat ?

⁶² Ana Dias-Chiaruttini faisait également ce constat dans son travail de thèse (2010).

En regardant les consignes données sous chacune de ces rubriques, le débat est suggéré comme une modalité de confrontation entre les élèves. Il est effectivement peu raisonnable de penser que les questions posées ne donnent pas lieu à une confrontation entre les élèves (*Entrer en littérature, Livre de l'élève, CM2*⁶³, 2004, p. 53) :

Donne ton opinion sur ces contes :

Choisis l'un des deux contes, *La Fille du Charbonnier* ou *Le Prince Guépier*. Recherche tous les arguments pour dire que tu as aimé ou que tu n'as pas aimé le conte.

Pour t'aider :

- Classe sur ton cahier d'essai tes arguments en deux colonnes.
- **Présente tes arguments à tes camarades**⁶⁴.

On peut aussi se demander si le débat en lecture-littérature ne sous-entendrait pas l'ensemble de ces différentes modalités de questionnement des textes littéraires. Le débat serait ainsi constitué de moments au cours desquels les élèves donneraient leur avis, leur opinion, leur interprétation du texte et discuteraient des idées du texte ensemble. Cette hypothèse est à retenir.

3.2.2. Une ambivalence dans les rubriques suggérant le débat dans les manuels uniques de français

On relève cette même ambivalence dans le choix de dénomination des rubriques dans les autres manuels scolaires du corpus *Manuels*. Dans les pages consacrées à la lecture de textes littéraires, on retrouve dans huit des dix manuels uniques de français des rubriques, plus ou moins explicites, suggérant la mise en œuvre de débats sous diverses dénominations : « Débattre » (*A livre ouvert*), « Je débats » (*Caribou*), « Débat » (*Mot de passe ; Facettes*), mais aussi « Je donne mon avis » (*Millefeuilles*), « Je discute » (*Facettes ; Tout le français ; Français – lecture, écriture*). Nous associons les deux derniers intitulés de rubriques à la pratique du débat car les guides du maître précisent que les modalités d'échanges et de confrontations des élèves autour des questions posées dans ces rubriques relèvent du débat (*Millefeuilles, Guide du maître, CE2*, p. 10) :

⁶³ Nous précisons pour les références des manuels scolaires cités, le titre du manuel scolaire en précisant s'il s'agit du livre de l'élève ou du guide pédagogique ainsi que la classe. Nous prosèderons ainsi pour la suite de notre exposé.

Le lecteur s'approprie le texte, il le fait sien ou le rejette. L'élève, il est vrai, ne se sent peut-être pas vraiment en mesure de rejeter les textes que l'enseignant propose. Mais il peut réagir, donner son avis et on ne peut que l'y encourager. Chaque lecture est donc suivie d'un **débat** qui permet de **confronter les interprétations**, d'**aller plus loin que le texte et d'échanger à l'oral**. Le débat peut porter sur le thème de texte : *Penses-tu qu'il est important de trier les déchets ? Pourquoi ?* (unité 5, page 55 du manuel). La consigne peut aussi amener l'élève à exprimer ce qu'il ressent : *Cette scène te semble-t-elle humoristique ?* (unité 9, page 103 du manuel) ou à revenir sur un point de compréhension : *A ton avis, Bernard cherchait-il la bagarre ?* (unité 1, page 7 du manuel).

Notons également que ces rubriques sont liées aux types de textes à l'étude. En effet, certains types de textes comme les textes documentaires ne donnent pas lieu à des activités de débat ou de discussion comme dans les manuels scolaires *Facettes*, *Tout le français*, *Français – lecture, écriture*, alors qu'elles le sont toujours pour les textes littéraires.

Le débat est bien une pratique suggérée en lecture-littérature même si il n'est pas toujours explicitement mentionné dans l'intitulé des rubriques. Notons aussi que les rubriques de débat ne sont pas seulement associées directement à l'enseignement de la lecture-littérature dans les manuels uniques de français. Par exemple, dans le manuel scolaire *Pépites* des moments de débat sont signalés au cours des moments de travail de compréhension de lecture mais sont un apprentissage en tant que tel. Le débat en tant que modalité d'échanges est alors considéré comme un objet d'apprentissage en et pour lui-même (*Pépites*, *Guide du maître*, CE2, p. 13) :

Pépites propose des activités permettant spécifiquement de travailler l'oral, repérables au pictogramme **Débat**⁶⁴. Par ailleurs, toutes les activités proposées en lecture sont à placer dans un **processus d'interaction langagière**, car elles ont bien aussi pour objectif **d'engager les élèves à expliquer, interpréter et justifier leurs réponses**.

Par exemple encore, le manuel *Mot de Passe* propose une rubrique « Débat » qui ne repose pas sur l'étude d'un texte littéraire. Une dizaine de double pages sont consacrées au débat dans le manuel et a pour but de faire débattre les élèves ensemble autour de thématiques diverses et variées. L'entrée se fait par une question générale, comme par exemple « Pourquoi l'homme imagine-t-il des créatures fantastiques ? » (*Mot de passe*, CM2, *Livre de l'élève*, p.

⁶⁴ C'est nous qui soulignons.

⁶⁵ C'est nous qui soulignons.

10). Une sous-rubrique « Je débats avec les autres » propose des questions pour guider le débat entre les élèves autour de la question principale. Le débat est dans ce manuel clairement un objet d'apprentissage en tant que tel et ne relève pas de la discipline *littérature*.

Il n'y a rien d'étonnant à trouver des conceptions différentes du débat dans ces manuels puisque, rappelons-le, le débat n'est plus spécifiquement disciplinaire dans les textes officiels de 2008 et devient un objet d'enseignement et d'apprentissage en tant que tel.

On retrouve également deux manuels de français qui proposent, outre un travail de compréhension des textes littéraires, des moments de débat en philosophie. C'est le cas du manuel *A la Page* qui propose une rubrique « Le coin philo » à la suite des groupements de textes thématiques ou encore le manuel *Lire, dire, écrire* avec ses rubriques « Débats philosophiques »⁶⁶.

La mise en œuvre du débat est donc, dans les manuels uniques de français, ambivalente car le débat est à la fois un contenu et un contenant. Un contenu en tant que tel puisqu'il est mis en place pour développer des apprentissages langagiers (apprendre à débattre, à argumenter), mais aussi un contenant, le débat permettant de développer des contenus plus disciplinaires liés à la lecture-littérature (apprendre à comprendre et à interpréter des textes littéraires).

3.2.3. L'absence de rubriques liées à l'oral dans les manuels spécifiques à la littérature

Dans les manuels scolaires spécifiques à l'enseignement de la littérature, édités après les textes officiels de 2002 et antérieurs à ceux de 2008, on ne retrouve pas de rubriques explicites à l'oral, même si l'oral occupe tout de même une place de choix. En effet, on relève le même type de questions, voire les mêmes formulations, que dans les rubriques que nous avons déterminées précédemment comme étant associées au débat, dans les manuels scolaires spécifiques à l'enseignement de la littérature. Ces questions ne font plus l'objet d'un

⁶⁶ Il serait intéressant de détailler dans ce chapitre les différences que l'on peut identifier entre le débat en littérature et le débat en philosophie. Nous choisissons pourtant, pour une plus grande clarté de l'exposé, de traiter de la spécificité de ces deux manuels dans le chapitre 4 consacré au débat en philosophie.

regroupement spécifique mettant en évidence une visée langagière mais sont regroupées sous des rubriques liées à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires, comme par exemple « Questions » (*A la page*), « A la rencontre du texte » (*Nature à lire*) ou encore « Comprendre et comparer » (*Fil à fil*). Le débat, comme modalité d'échange et de confrontation entre les élèves, contribue alors à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires. Le débat peut ainsi être considéré, dans les manuels spécifiques à l'enseignement de la lecture-littérature, comme un objet disciplinaire puisqu'il permet de construire des contenus disciplinaires. Pour le dire autrement, le débat n'est pas travaillé pour lui-même mais constitue un dispositif privilégié pour apprendre à lire des textes littéraires. En ce sens, le débat en lecture-littérature dans ces manuels est, selon nous, un contenu disciplinaire.

Un autre élément laissant penser que le débat en littérature est posé comme un objet disciplinaire repose sur les consignes données aux élèves. En effet dans certains manuels spécifiques à la littérature des sollicitations à argumenter en prenant appui sur le texte littéraire sont identifiables. Par exemple, le manuel *Nature à lire* (CM1, p. 15) demande aux élèves de justifier leurs propos avec et par des éléments du texte littéraire : « Vous participez tous ensemble à un débat sur les différentes interprétations. Vous justifierez vos remarques **avec des éléments du texte**⁶⁷ ». Au-delà de la sollicitation faite aux élèves d'articuler leur interprétation sur des faits textuels, nous identifions aussi un effet des textes de prescription, plus précisément des textes d'application des programmes de 2002 (MEN, 2002c, 2003b, 2004) qui donnent à voir le travail d'interprétation comme un travail de mise en lien avec le texte littéraire.

Le manuel *Lectures pour le cycle 3* manifeste, quant à lui, un intérêt manifeste pour le débat. Le débat *interprétatif* est en effet un dispositif retenu et plébiscité par les auteurs pour enseigner la compréhension (*supra*, p. 77 et s.). Les auteurs proposent d'ailleurs plusieurs séances à partir d'une séance type (*Lectures pour le cycle 3*, 2004, p. 45) au cours de laquelle les élèves sont amenés à confronter leurs interprétations au cours d'un débat collectif.

⁶⁷ C'est nous qui soulignons.

Le débat apparaît ainsi davantage dans les manuels spécifiques à la littérature comme un objet disciplinaire, liée et prenant en compte les contraintes du travail sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, dans le cadre de la discipline « Littérature ».

3.3. Les objets du débat en littérature

Pour l'identification des objets du débat en littérature, nous avons recensé les consignes données aux élèves dans les manuels scolaires. Seuls les manuels proposant une rubrique spécifique pour le débat ou pour des situations d'oral que nous apparentons à du débat⁶⁸ ont été pris en compte, excluant de fait les autres manuels scolaires du corpus. Notre choix se justifie pour deux raisons. Tout d'abord, les mêmes questions se retrouvent dans les manuels spécifiques à la littérature et les manuels uniques de français; seul le rubriquage diffère. Ensuite, puisque c'est l'organisation du débat par les concepteurs des manuels qui nous importe, nous ne voulions pas avoir des données organisées par le chercheur en didactique. Car choisir de relever quelques consignes parmi l'ensemble des consignes relève, selon nous, d'une interprétation que nous ferions. Le risque serait alors de ne plus donner à voir, la conception des auteurs des manuels, de manière objective.

Le relevé des consignes repose donc sur sept manuels scolaires (*Millefeuilles*, *Pépites*, *Facettes*, *Caribou*, *A livre ouvert*, *Tout le français*, *Français – De la lecture à l'écriture*). Le corpus se composant des manuels des classes de CE2, CM1 et CM2, le nombre total de manuels à l'étude s'élève donc à 18 manuels. Précisons encore que seul un manuel sur les sept (*Français – De la lecture à l'écriture*) est un manuel spécifique à la littérature. 604 consignes ont ainsi pu être relevées (cf. annexe n°3.2).

Pour identifier les objets de débat dans les consignes des manuels scolaires, nous empruntons les catégories d'analyse à Ana Dias-Chiaruttini (2010) pour la même analyse qu'elle fait des manuels scolaires entre 2003 et 2008. Cet emprunt me permettra de mettre en évidence d'éventuels effets des textes officiels de 2008 sur la production éditoriale des

⁶⁸ Nous faisons ici référence aux rubriques « Je discute » et « Je donne mon point de vue » recensées dans les manuels scolaires.

manuels scolaires. Précisons les catégories d'analyse retenues. Les objets de discussion/débat peuvent porter sur l'histoire, soit sur une réflexion sur les *personnages* rencontrés dans les textes littéraires, une *demande d'explication ou d'explicitation* ou *l'anticipation de la suite de l'histoire*, et, sur les *valeurs* véhiculées dans l'histoire. Ces objets peuvent également reposer sur d'autres éléments comme *l'effet* provoqué par le texte sur le lecteur et l'expérience de l'élève en tant que lecteur. Enfin ces objets peuvent porter sur le *genre du texte* proposé à l'étude, *l'intention de l'auteur* ainsi qu'une attention donnée aux *paratextes*.

L'analyse donne à voir les résultats suivants :

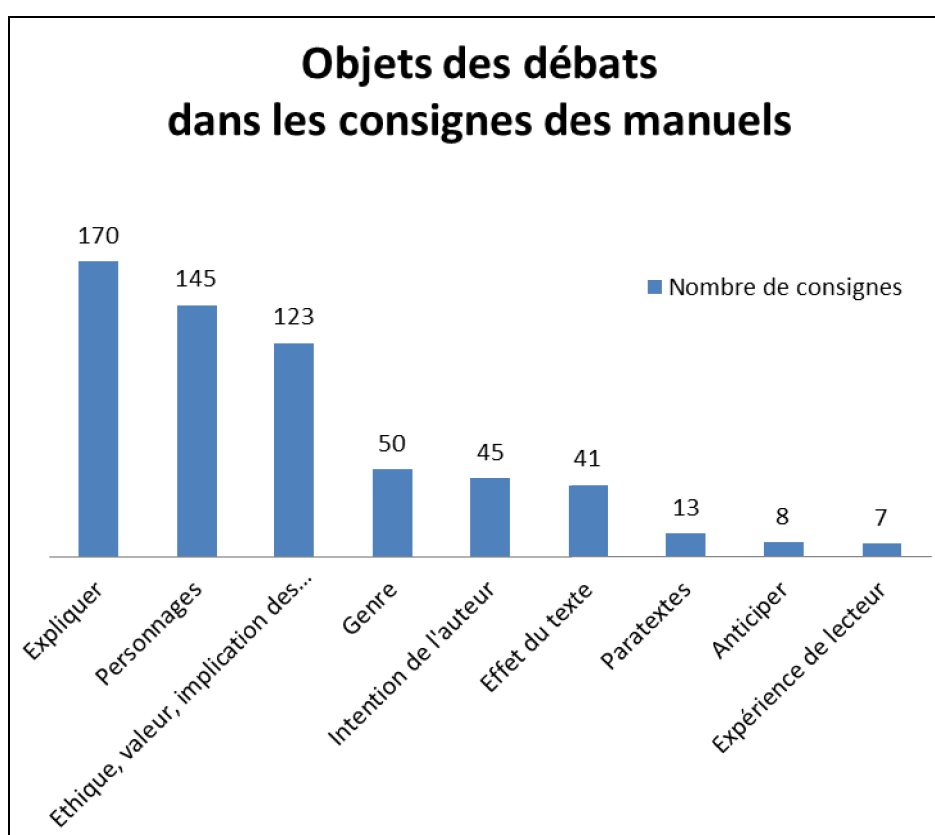


Figure 1 : Répartition des objets de débat dans les consignes des manuels scolaires

Au regard des résultats, les objets de débat portent essentiellement sur des demandes d'explication («Pourquoi Marc Alyn a-t-il transformé la pluie en personne dans son premier

poème ? », *Caribou, Livre de l'élève, CE2*⁶⁹), une réflexion sur les personnages (« De quelles qualités le jeune homme fait-il preuve ? », *Caribou, Livre de l'élève, CE2*), et sur les valeurs véhiculées dans les textes littéraires (« Penses-tu qu'on puisse atteindre la perfection ? », *Facettes, Livre de l'élève, CM2*). L'ensemble de ces consignes représentent plus de la moitié de l'ensemble des consignes. Ces consignes portent essentiellement sur l'analyse des textes littéraires. Ana Dias-Chiaruttini (2010, p. 149) avait déjà identifié ces mêmes objets de débat comme les plus représentés dans les manuels entre 2003 et 2008. Toutefois, l'ordre des réponses était inversé dans ce trio de réponses. Au-delà de ce constat, il est intéressant de souligner une relative permanence dans les objets de débat convoqués dans les manuels entre 2003 et 2008 puis après 2008.

Un deuxième groupe de consignes est également manifeste quantitativement dans les résultats. Ces consignes portent également sur le texte littéraire mais relèvent, selon nous, de contenus métacognitifs sur le texte littéraire. Ces objets de débat engagent effectivement une réflexion sur les genres et types de textes (« Qu'est-ce qui permet de dire que cette histoire appartient au genre policier ? », *A livre ouvert, Livre de l'élève, CM1*) et sur l'intention de l'auteur (« Que veut montrer Jules Renard dans ses Histoires naturelles ? », *Français – Lecture, écriture, Livre de l'élève, CM1/CM2*), et sur l'effet produit par ces intentions sur le lecteur (« Quels sentiments as-tu éprouvés ? », *Mille-feuilles, Livre de l'élève, CE2*).

Enfin des consignes plus disparates portent sur une réflexion sur les paratextes (« Explique le rôle et la place des deux premiers paragraphes dans ce récit. Quels titres pourrait-on leur donner ? », *Pépites, Livre de l'élève, CM2*), sur l'anticipation de la suite de l'histoire (« D'après toi que vont faire les marins après avoir aperçu des dodos ? », *Pépites, Livre de l'élève, CM1*) et sur l'expérience que le lecteur éprouve en lisant (« Est-ce qu'il t'est déjà arrivé d'être pris (bu) par un livre ? Peut-on se faire peur en lisant un livre effrayant ? », *A livre ouvert, Livre de l'élève, CM1*). Ces éléments sont finalement peu significatifs des objets de débat. En revanche, il est intéressant de noter leur faible représentation dans les consignes relevées.

L'analyse des objets du débat montre tout d'abord que les objets visés sont essentiellement disciplinaires. Il est en effet question de contenus visant la compréhension et l'interprétation

⁶⁹ Nous choisissons de ne donner qu'un seul exemple. En revanche, l'ensemble des énoncés des manuels est

des textes littéraires (les personnages et l'explicitation du texte) mais aussi des contenus métacognitifs sur l'acte de lire et d'écrire (intention de l'auteur, effets produits par les choix d'écriture et les intentions de l'auteur). Nous rattachons également les contenus métatextuels portant sur les types et genres des textes à l'étude à des contenus disciplinaires.

3.4. Un questionnement spécifique

La forme des questions posées aux élèves dans les consignes constitue également une spécificité disciplinaire. Les questions posées dans le cadre du débat en lecture-littérature dans les manuels scolaires n'ont effectivement pas la même forme que les questions posées pour le débat en sciences ou le débat en philosophie. Quelles sont ces spécificités ?

La première spécificité relève de l'adressage. En effet, sur les 604 consignes relevées, 405 d'entre elles s'adressent directement aux élèves. Précisons que seules trois consignes s'adressent à l'ensemble de la classe, par l'utilisation du « vous ». Les 402 autres consignes sont adressées à l'élève. Parmi ces 402 consignes, on distingue des consignes qui s'adressent directement à l'élève par l'emploi du pronom personnel « tu » et des consignes qui reposent sur des phrases impératives qui demandent à l'élève de faire une tâche précise.

Les 199 autres consignes posent des questions sur le texte sans que ces consignes ne soient adressées, comme par exemple :

- Pourquoi le jeune yéti est-il si triste après la mort de la flamme ? Qu'espérait-il ? (*Facettes, Livre de l'élève, CE2*)
- Qu'a-t-il certainement appris cette nuit-là ? Qu'ignore-t-il toujours ? (*Facettes, Livre de l'élève, CE2*)
- Pourquoi Madame Bartolotti a-t-elle peur ? (*Pépites, Livre de l'élève, CMI*)
- Les personnages de l'histoire neutralisent la bête. Pourquoi ne l'ont-ils pas tuée ? (*Mille-feuilles, Livre de l'élève, CMI*)
- Dans les formulettes, quels mots donnent des indices sur la région où ils sont racontés ? (*Français – Lecture, écriture, Livre de l'élève, CMI/CM2*)

Notons que ces questions ne s'apparentent pas spécifiquement à un travail oral sur le texte. On pourrait tout à fait les retrouver dans un questionnaire écrit de lecture, forme traditionnellement rencontrée dans les classes élémentaires pour les leçons de lecture. Le présent relevé des consignes montre, au travers la forme des consignes, que les questions posées interpellent directement l'élève. Précisons en quoi l'élève est-il interpellé dans les consignes.

Sur les 405 consignes adressées, 65 d'entre elles commencent par l'expression « d'après toi » (54 occurrences) ou « selon toi » (15 occurrences). Un peu moins de 20% des consignes insistent donc ce renforcement dans l'adressage. L'élève est directement interpellé afin de donner son avis ou son point de vue, comme le montrent les exemples suivant :

- Qu'est-ce qui, **selon toi**⁷⁰, manquera le plus à Robinson sur son île déserte ? (*Mille-feuilles, Livre de l'élève, CM1*)
- **D'après toi**, pourquoi le narrateur affirme-t-il cela : « ... mais j'ai constaté que la vie était souvent plus dure pour les enfants que ce que croient les mamans. » (ligne 13) ? (*Pépites, Livre de l'élève, CM2*)
- **D'après toi**, qu'a voulu créer l'auteur en cachant le perroquet sur la première page ? (*Caribou, Livre de l'élève, CE2*)

Une deuxième spécificité repose sur les verbes recensés dans les consignes. Dans les consignes adressées, on identifie une récurrence dans les formes verbales avec sujet inversé, comme le montre le tableau n°7 ci-après.

⁷⁰ C'est nous qui soulignons.

Formes verbales	Nombre d'occurrences
Penses-tu	58
Aimerais-tu/aimes-tu	23
Connais-tu	18
Trouves-tu	14
Préfères-tu	7
Crois-tu	3
Es-tu d'accord	3
TOTAL	126

Tableau 7 : Relevé des formes verbales relevées dans les consignes adressées

Dans 126 consignes adressées, on retrouve ainsi des formes verbales qui permettent à l'élève de prendre position par rapport aux textes et aux idées véhiculées dans les textes, ou tout au moins, donner leur avis. A la suite de ce résultat, nous identifions une volonté des concepteurs des manuels scolaires de donner la parole aux élèves.

Un autre relevé des verbes dans les phrases impératives recensés dans le tableau n°8 ci-après, montre les principales actions prescrites aux élèves au cours des débats. « Expliquer » (54 occurrences) et « justifier » (41 occurrences) sont les principales actions mobilisées par les élèves puisque ces occurrences représentent près de la moitié du nombre total d'occurrences relevées. « Lire » est également une action prescrite au moment des débats. Ces principales actions participent à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Verbes	Nombre d'occurrences
Explique	54
Justifie	41
Lis/relis	36
Dis	17
Cherche	15
Relève	12
Compare	8
Montre	8
Argumente	6
Repère	5
Donne des exemples	5
Interprète	5
Cite	2
Décris	1
Commente	1
TOTAL	217

Tableau 8 : Relevé des formes verbales dans les phrases impératives des consignes

Soulignons que nombre de ces verbes, comme « explique », « justifie », « compare », « montre », « argumente », « donne des exemples », « interprète », « décris » et « commente », ne sont pas considérés *a priori* comme des activités orales. Ces actions pourraient tout à fait donner lieu à un travail écrit des élèves. Ce n'est que parce que ces questions sont réunies sous des rubriques faisant référence à une situation orale qu'on peut préciser que ces actions donnent lieu à des activités orales. Seul le verbe « dis » ne peut être discuté puisqu'il renvoie précisément à une activité orale. Il est également intéressant de constater qu'aucune référence aux verbes « discuter », « échanger » ou même encore « débattre » n'est faite dans les 604 consignes recensées. Comment comprendre cette absence d'actions se référant à la situation d'oral visée ? Est-ce à dire que l'activité des élèves au cours du débat en lecture-littérature s'apparente de manière assez significative à une activité de lecteur ? La confusion est manifeste dans les manuels scolaires sur ce point.

Eléments de conclusion

L'analyse des manuels scolaires permet de mettre au jour la conception du débat en lecture-littérature véhiculées dans les espaces de recommandation. Le débat est finalement peu explicite dans ces manuels. Seuls quelques manuels font une référence explicite dans leur rubriquage, mais aucune référence n'est faite dans les consignes proprement dites. Est-ce à dire alors que le débat en lecture-littérature se constitue comme une activité globale qui comprend des activités orales de compréhension et d'interprétation des textes littéraires ? En revanche s'il y a une certaine ambivalence dans les termes et actions associées aux élèves, la posture des élèves recommandée au cours des débats est, quant à elle, clairement définie. L'analyse des objets du débat ainsi que la forme du questionnement met en évidence une posture de lecteur/débatteur au cours des débats en lecture-littérature. L'élève est ainsi sollicité personnellement pour donner son avis et son point de vue sur les textes littéraires. Il lui est également demandé de se positionner par rapport aux idées et valeurs véhiculées dans les textes. Peut-être peut-on voir là l'importance donnée à l'oral comme moyen d'expression de soi (Plane, 2004) et l'oral comme moyen d'apprentissage de contenus disciplinaires.

Conclusion du chapitre 2

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence les formalisations du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Précisons d'abord que la place du débat est fortement liée dans ces espaces à l'émergence de la lecture littéraire. La formalisation du débat dans les espaces de recherche (Tauveron, 1999a, 2001a, 2002a ; Beltrami *et alii*, 2004) s'appuyant sur les théories de la lecture et l'activité du sujet-lecteur (Eco, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978) donne à voir le débat comme une activité inhérente à la lecture littéraire. Le débat est présenté comme un, voire le, dispositif pour comprendre et interpréter des textes littéraires à l'école. De même, le débat fait son émergence dans les textes officiels en 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) en même temps que la « lecture littéraire » (MEN, 2002a, p. 187). Le débat est également présenté dans ces textes officiels comme une activité privilégiée pour ne pas dire prescrite pour travailler les

textes littéraires à l'école. Pour autant et à la suite de Brigitte Louichon (2011, p. 197), on s'interroger sur la formalisation de l'activité de la lecture littéraire dans les programmes de 2002, la lecture littéraire étant à la fois posée comme une « lecture distanciée », une « lecture de textes posés comme relevant du littéraire » ou encore comme un « mode de lecture à privilégier et parfois à éviter ». La formalisation du débat en lecture-littéraire repose sur ces ambiguïtés de formalisation de l'activité de lecture littéraire.

On retrouve également une ambiguïté dans la formalisation du débat dans les manuels scolaires de français, donc dans les espaces de recommandation. Le débat est effectivement posé comme à la fois comme une activité orale pour mener les échanges autour de textes littéraires et comme une activité spécifique de l'enseignement de la lecture-littérature. Cela s'explique, sans nul doute, par la place occupée par le débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008), le débat étant davantage posé comme une activité scolaire à travailler dans la sous-discipline du « langage oral » et non plus comme un dispositif disciplinaire. Pour autant, le débat reste en lecture-littérature un dispositif présent dans les manuels scolaires. Le fait que certains auteurs de manuels scolaires soient des acteurs des différents espaces constitutifs de l'Ecole expliquent également la présence du dispositif de débat interprétatif dans les manuels scolaires ; nous pensons notamment ici à Catherine Tauveron, Daniel Beltrami ou François Quet. On peut d'ailleurs se demander à la suite d'Yves Reuter (1999, p. 250) « à quelles conditions constituent-ils [les manuels scolaires] des facteurs d'évolution ou des facteurs d'inertie ? ». Bien que la place du débat dans les programmes officiels aient changé entre 2002 et 2008, la manuels scolaires confèrent à garder le débat comme une modalité d'apprentissage en lecture-littérature.

A la suite de ces analyses, nous avançons que le débat en lecture-littérature se formalise dans les différents espaces comme une pratique disciplinaire visant la construction de contenus disciplinaires bien que le débat ne soit plus présenté de manière disciplinaire dans les textes officiels de 2008 (MEN, 2008).

Chapitre 3. Le débat en sciences

Introduction

Comment est formalisé le débat en sciences dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche ?

Bien que l'expression « débat scientifique » semble *a priori* rattachée au domaine des sciences expérimentales (Johsua et Dupin, 1989), on la retrouve déjà auparavant associée à la discipline des mathématiques. Nicolas Balacheff (1982) employait déjà cette expression pour signifier le moyen mis à l'œuvre dans les démonstrations de la preuve en mathématiques. A l'expression « débat scientifique », nous lui préférons celle de *débat en sciences*. En effet, notre entreprise porte moins sur les critères spécifiant la scientificité des débats que sur les formalisations disciplinaires du débat en sciences à l'école.

L'enjeu de ce chapitre sera donc de donner à voir les différentes formalisations du genre du débat en sciences dans les espaces de prescription, de recommandation et de la recherche. Dans une acception comparative, la méthodologie et les choix d'exposition des résultats seront les mêmes que pour le chapitre précédent sur le débat en lecture-littérature (*cf.* chapitre

2). La formalisation du débat en sciences sera donc élaborée en fonction des variations dans les différents espaces constitutifs de l'école (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007), soit les espaces de prescription, les espaces de recommandation ainsi que les espaces de recherche.

Pour ce faire, l'analyse portera sur un corpus composé des Instructions Officielles (MEN, 2000a, 2002a, 2008) et des documents accompagnant l'application des programmes (MEN, 2002b, 2002d) pour les espaces de prescription, et, de sept éditions de manuels scolaires de sciences de cycle 3. L'analyse des espaces de recherche s'attardera principalement à mettre en exergue les formalisations du débats en sciences à partir des recherches en didactique portant sur le débat scientifique (Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2002, 2003, 2012 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001 ; Schneeberger et Ponce, 2003 ; Schneeberger et Vérin, 2009a).

1. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recherche

La formalisation du débat en sciences dans les espaces de recherche s'inscrit dans le cadre des recherches portant sur les interactions en classe de sciences (Buty et Plantin, 2008, Garcia-Debanc, 1995, 1998; Garcia-Debanc et Laurent, 2003; Jaubert et Rebière, 2000, 2001 ; Peterfalvi et Jacobi, 2003 ; Orange, 1999, 2003, 2012 ; Schneeberger, 2003 ; Schneeberger et Ponce, 2003) ; recherches qui doivent leur impulsion aux recherches en didactique du français. C'est ainsi que les recherches en didactiques des sciences s'intéressant plus précisément au débat (Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2003 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001 ; Schneeberger et Ponce, 2003 ; Schneeberger et Vérin, 2009a) ont construit cet objet de recherche en portant un « regard didactique, épistémologique et langagier » (Orange, 2012, p. 10). Quelle formalisation du débat ces recherches donnent-elles à voir ?

1.1. Débattre en sciences pour construire des contenus scientifiques

1.1.1. Le lien entre langage et constructions de contenus scientifiques

Le terme de « débat scientifique » proposé par Johsua et Dupin (1993) renvoie explicitement à l'activité du chercheur et plus précisément l'activité de production des savoirs scientifiques (Latour et Woolgar, 1988). Pour Latour et Woolgar (*ibid*), le débat fait partie intégrante du travail du chercheur et se formalise comme un moment d'échanges ; moment qui ne peut se réduire à une simple confrontation, mais nécessite au contraire une collaboration entre pairs. Les échanges sont donc une des conditions nécessaires de la production des savoirs scientifiques, comme le soulignent les auteurs (Latour et Woolgar, 1988), tout comme la coopération entre les chercheurs est une autre condition. C'est sur cette double idée de collaboration entre pairs au cours des débats en sciences (Schneeberger et Ponce, 2003) et de construction des savoirs scientifiques qu'est formalisé le débat en sciences à l'école.

On retrouve d'ailleurs dans les définitions élaborées par les chercheurs au sujet du débat en sciences cette corrélation entre « échanges » et « construction des savoirs scientifiques ». De manière générale, le débat en sciences est considéré comme un moyen d'apprentissage pour apprendre et construire des savoirs scientifiques. Le débat dans la recherche en didactique des sciences est d'ailleurs construit comme « une situation d'apprentissage singulière » (Schneeberger et *alii*, 2007, p. 40) qui permet aux élèves à la fois de confronter leur conception et de négocier la construction de savoirs scientifiques. La construction des savoirs scientifiques a donc à voir avec la confrontation des conceptions et des représentations des élèves. Christian Orange (1999, p. 89) insiste également sur ce point en précisant la place des conflits cognitifs et socio-cognitifs :

Le débat, avec ses controverses et ses argumentations, peut-être décrit comme un moment de travail sur les représentations des élèves, grâce à la mise en place de conflits cognitifs et socio-cognitifs (Perret-Clerment, 1979).

Précisons que l'argumentation a une grande importance dans la construction des savoirs scientifiques dans le débat (Bisault, 2008 ; Buty et Plantin, 2008 ; Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2003). La construction de savoirs scientifiques repose en effet sur la résistance des propositions des élèves au cours de l'argumentation et à la réfutation, l'argumentation faisant d'ailleurs partie du travail du chercheur (Latour et Woolgar, 1993). Apprendre en sciences reviendrait donc à apprendre à argumenter, et plus largement apprendre les conduites discursives propres aux sciences (Schneeberger et *alii*, 2007 ; Rebière, Schneeberger et Jaubert, 2008). C'est en ce sens que l'on peut lire cette citation de Patricia Schneeberger *et alii* (2007, p. 40) :

En sciences, le débat permet de scolariser les pratiques discursives de la communauté scientifique en favorisant l'exploration du champ de recherche par la controverse et la structuration des connaissances par l'argumentation.

Le débat en sciences se formalise ainsi autour des liens entre langage et construction des savoirs scientifiques ; c'est par le langage, et plus précisément la confrontation, que les élèves construisent des connaissances scientifiques. Ajoutons que le débat en sciences se formalise comme un moyen d'apprentissage en lien avec les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) de construction des savoirs scientifiques (Latour et Woolgar, 1988). La notion de « communauté discursive » avancée par Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) permet également de rendre compte de l'activité de production de savoirs scientifiques au cours des activités de sciences. Construire des savoirs scientifiques nécessiterait la constitution d'une communauté de discours au cours de laquelle les acteurs seraient amenés à penser, parler et agir dans une discipline donnée.

1.1.2. Débattre en sciences ou débattre sur les sciences ?

Bien que le débat en sciences soit un dispositif d'apprentissage des modes de fonctionnement scientifiques, tous les débats en classe de sciences ne permettent pas la construction des savoirs scientifiques. Reprenons à notre compte la distinction que fait Christian Orange (2003, 2012) pour déterminer ce que nous reconstruisons comme étant le débat en sciences. Pour l'auteur, plusieurs types de débats se retrouvent en classe de sciences : les débats portant sur des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006 ; Simonneaux, 2003) ou sur des controverses socio-scientifiques (Albe, 2005, 2009) et les débats visant la construction de savoirs scientifiques. Les débats portant sur les questions

socialement vives mettent les élèves en situations de réfléchir sur des questions qui ne n'impliquent pas seulement les scientifiques. Le traitement de ces questions nécessite effectivement la prise en compte et le croisement de divers paramètres comme des paramètres économiques et socio-culturels. Pour Laurence Simmoneaux (2003, p. 189) ces questions ne sont pas seulement « socialement vives », elles sont « *triple*ment socialement vives » :

- elles sont vives parce qu'elles suscitent des débats dans la production des savoirs savants de référence ;
- elles sont vives parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et médiatique, et que les acteurs de la situation didactique (élèves et enseignants) ne peuvent y échapper;
- elles sont vives enfin parce qu'en classe, les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder.

Le débat en sciences tel que nous le reconstruisons ne prend pas en compte ces débats portant sur les questions socialement vives. Nous ne les retenons pas car ils ne s'inscrivent pas dans le seul champ disciplinaire des sciences mais se constituent davantage à la croisée de plusieurs disciplines.

En revanche, le débat scientifique tel que le définit Christian Orange (1999, 2002, 2003, 2005) ou Patricia Schneeberger (Schneeberger *et alii*, 2007 ; Schneeberger & Vérin, 2009a) relève, pour nous, du débat en sciences tel que nous le concevons. Empruntons encore à Christian Orange (Orange *et alii*, 2001 ; Orange, 2012) la clarification qu'il propose à l'égard des débats scientifiques. Pour ce dernier (Orange, 2012, p. 49), les débats scientifiques ne peuvent être que des débats explicatifs :

- Ce sont des débats qui portent sur des problèmes scientifiques : il s'agit avant tout de comprendre des phénomènes ou des événements ;
- les élèves s'y engagent avec leurs idées qu'ils défendent (seuls ou en groupes) ;
- les débats se passent en classe, généralement collectivement, et sont conduits par l'enseignant ; celui-ci intervient pour organiser le débat, parfois pour poser des questions d'explicitation mais jamais pour valider telle ou telle idée.

Tous les débats en classe de sciences ne seraient donc pas des débats en sciences. Le type de questions posées par les élèves ou l'enseignant permettrait d'ailleurs de distinguer les différents débats. Aux questions de fonctionnement ou aux questions permettant aux élèves de préciser le « trajet », Christian Orange (2012, p. 19) préfère les questions explicatives qui

« conduisent les élèves à travailler un problème explicatif reliant fonction et fonctionnement ».

La question posée par les enseignants est donc importante car elle donne lieu à des orientations différentes de mise en œuvre des sciences.

Le débat en sciences tel que nous le construisons pour cette recherche ne s'entend donc pas comme un débat portant sur les sciences (Albe, 2005, 2009 ; Simonneaux, 2003 ; Legardez & Simonneaux, 2006), mais comme un débat construit dans le cadre de la discipline *sciences*.

1.2. La problématisation ou la modélisation du débat scientifique

Dans les recherches en didactique des sciences sur le débat, la notion de problématisation se pose comme une notion incontournable, voire cruciale (Orange, 2005). De nombreux auteurs y font d'ailleurs référence (Fabre, 1999 ; Orange, Lhoste et Orange-Ravachol, 2008). Christian Orange (1997, 1999, 2003, 2012) propose ainsi une modélisation du débat scientifique centrée sur la problématisation ou la construction d'un problème. Les débats scientifiques sont ainsi autant d'occasions pour « construire un espace-problème » en classe (Orange, 1997, p. 20). Plus précisément, les débats permettent de construire des modélisations scientifiques. Rappelons que pour Christian Orange (2002, 2003) qui inscrit ses travaux dans la lignée de ceux de Bachelard (1980) et de Canguilhem (1955), les savoirs scientifiques résultent de problèmes explicatifs. Les problèmes explicatifs⁷¹ sont donc la pierre angulaire des débats scientifiques pour l'auteur. A la suite des travaux de Jean-Louis Martinand (1992), Christian Orange avance que les problèmes explicatifs mettent en tension le registre empirique et le registre des modèles. De cette tension entre les deux registres, cet « espace contraint en jeu » pour reprendre les mots de Christian Orange (1999), résultent les raisons. Pour le dire autrement, il s'agit d'articuler les « contraintes empiriques » aux « nécessités » au

⁷¹ Un problème explicatif est « un problème qui met en jeu deux registres : d'une part un registre empirique, qui concerne le monde réel, les actions directes que l'on fait sur lui, les descriptions qui s'y rapportent ; d'autre part un registre des modèles sur lequel sont élaborées des constructions explicatives rendre raison de certains éléments du premier registre » (Orange et *alii*, 2001, p. 116).

regard des modèles (Orange, 1999, p. 90). Il ne s'agit pas de passer d'une conception à une autre, mais bien de faire construire des problèmes pour faire accéder à des raisons (Orange, 1999, 2002, 2003). Il s'agit donc « d'envisager des possibles explicatifs et d'en dégager des impossibilités et des nécessités » (Orange, 2003, p. 88).

La problématisation est donc à la fois « exploration et délimitation du champ des possibles » (Orange *et alii*, 2001, p. 114). Reprenant le concept de schématisation de Grize (1997) et le modèle de l'argumentation de Toulmin (1993), le débat scientifique consiste à produire et à négocier des schématisations (Grize, 1997) et à argumenter par des preuves (Toulmin, 1993), les schématisations consistant en des représentations de solutions possibles. Les preuves avancées permettent dans le dispositif du débat à montrer les nécessités ou les impossibles. Le débat scientifique se pose ainsi comme « une exploration et une structuration du champ des possibles, par propositions de solutions et critiques de ces solutions » (Orange, 2003, p. 88).

1.3. Les écrits comme conditions de réalisation du débat en sciences

Le débat scientifique n'est pas seulement présenté dans les espaces de recherche sous le spectre des interactions verbales. Débattre en sciences s'appuie également sur un travail de production d'écrits divers.

En effet, produire des écrits participe également à ce travail scientifique (Latour et Woolgar, 1988 ; Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001). Bien que les écrits de travail en sciences soient souvent des écrits d'exposition (Vérin, 1988 ; Astolfi, Perterfalvi et Vérin, 1998), les écrits de travail (Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001) sont des outils pour la mise en débat des élèves (Vérin, 1995 ; Garcia-Debanc, 1995 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003). Ils sont, pour Anne Vérin (1995), des écrits préalables favorisant la confrontation des conceptions et des controverses des élèves, notamment lors de la phase de confrontation des conceptions. Pour Christian Orange, Jean-Claude Fourneau et Jean-Paul Bournigot (2001, p.

112), les « écrits d'investigation », ayant un statut épistémologique différent, permettent la problématisation des faits scientifiques, autour de la question « du possible et de l'impossible, donc du contingent et du nécessaire » à la différence « écrits expositifs » (Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001, p.112). L'enjeu n'est donc pas de savoir si le schéma est vrai ou faux ; il est juste le support d'une modélisation qui prend en compte le jeu de tension entre contraintes et nécessité, c'est-à-dire, les raisons. Les écrits de travail sont ainsi nécessaires pour et dans les débats scientifiques et constituent un « panorama assez complet de leurs représentations brutes » (Garcia-Debanc, 1995, p. 83). De plus, l'écrit intervient à différents moments de la séance de sciences : pour dire les représentations, pour les confronter⁷², mais aussi pour stabiliser des savoirs scientifiques. Il n'a donc pas le même statut épistémologique aux différents moments de la séance de sciences (Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001).

Les écrits participent ainsi à formaliser les débats en sciences, le débat n'étant pas une seule activité orale de construction des contenus scientifiques.

Eléments de conclusion

Le débat scientifique est donc formalisé dans les espaces de recherche comme un moyen pédagogique qui permet la construction de contenus scientifiques. Le langage oral tout comme le langage écrit sont des conditions de réalisation du débat et des conditions de construction des dites connaissances, pour nous des contenus. Notons que la conception du débat scientifique autour de la problématisation ou de la construction du problème constitue une modélisation du débat relativement partagée dans les espaces de la recherche.

Le débat se formalise donc, selon nous, comme un genre disciplinaire, le débat étant à la fois contraint dans un cadre disciplinaire et permettant de construire des contenus scientifiques.

⁷² Les « écrits de travail accompagnant les démarches d'investigation peuvent jouer un rôle important pour mobiliser la pensée des élèves et engager une dynamique de changement conceptuel » (Verrin, 1995, pp. 21-22).

2. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de prescription

Pour l'analyse des espaces de prescription, les données sont les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) et 2008 (MEN, 2008). De la même manière que pour le débat en littérature, la prise en compte des textes officiels de 2002 est incontournable. Le texte de 2002 est, en effet, significatif dans la mesure où il laisse une place considérable au débat dans l'organisation de l'enseignement des sciences. De plus, les Instructions Officielles de 2002 sont également significatives car elles font suite au Bulletin Officiel sur la rénovation de l'enseignement des sciences en 2000 (MEN, 2000a). A ces documents s'ajoutent les deux documents d'application des programmes de 2002 (MEN, 2002b, 2002d) qui posent des repères pour la mise en œuvre des séquences en sciences.

Pour mettre en évidence la formalisation du débat dans les textes officiels, relevons la place laissée au débat dans les textes ainsi que les contenus associés au débat. Pour reprendre les catégories proposées par Sylvie Plane (2004), le débat en sciences est-il perçu comme un moyen d'apprentissage/d'enseignement ou un objet d'apprentissage/d'enseignement ?

2.1. Le débat en sciences en 2002

La conception du débat dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) donne lieu à plusieurs interprétations. En effet, comment comprendre cet extrait des programmes concernant l'enseignement des sciences (MEN, 2002a, p. 87)⁷³:

Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances.

Le débat apparaît à la fois comme une modalité de travail et comme un objet d'apprentissage. D'abord une modalité de travail car le débat, en favorisant les échanges et les

⁷³ Ces mêmes éléments sont d'ailleurs repris textuellement dans le document d'application des programmes « sciences et technologie » (MEN, 2002b, p. 7).

confrontations entre élèves, permet la construction de savoirs scientifiques. Ce faisant, les élèves découvrent également voire apprennent les règles de fonctionnement du débat réglé. Le débat peut ainsi être considéré de plusieurs manières : une situation d'oral à la fois moyen d'apprentissage et objet d'apprentissage. La lecture des compétences visées (MEN, 2002a) relative au débat en sciences atteste également de cette ambiguïté de construction du débat dans les textes officiels :

Participer activement à un débat argumenté pour **élaborer des connaissances scientifiques en en respectant les contraintes**⁷⁴ (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.).

Le *débat scientifique*, pour reprendre l'expression présente dans les Instructions Officielles et dont la dimension argumentative est soulignée, conduit à l'élaboration de connaissances scientifiques. L'objet du débat en sciences est donc de placer les élèves dans une situation qui leur permettra d'émettre des hypothèses explicatives personnelles. Le débat n'est qu'une étape dans l'apprentissage dans le sens où les hypothèses formulées donnent lieu dans un premier temps à des expérimentations et à des vérifications et sont ensuite abandonnées pour une formulation commune du savoir correspondant au savoir scientifique à enseigner et précisé dans les programmes.

Le débat en sciences est donc présent de manière explicite dans les textes officiels de 2002. Notons que le lien entre langage et construction des connaissances scientifiques est également rendu visible. Le rôle des interactions verbales dans la construction des savoirs en sciences, notamment dans le cadre du débat, est très largement mis en avant dans les textes officiels de 2002 (Bisault, 2009b). Ce fait n'est pas sans lien avec l'instauration de la méthode *la Main à la Pâte* (Charpak, 1996) dans les textes officiels. Si l'intérêt de la manipulation et de l'expérimentation est souligné dans le manifeste de Georges Charpak (*ibid*), la découverte des savoirs scientifiques ne peut naître que des interactions entre les pairs :

Principe 2⁷⁵ :

Au cours de leurs investigations les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats,

⁷⁴ C'est moi qui souligne.

⁷⁵La Fondation « La Main à la Pâte » reprend les dix principes développés par Georges Charpak (1996). La citation est extraite de la consultation de ce site : <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/15318/description-des-10-principes> (dernière consultation le 29 octobre 2013).

construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas.

Cette mention explicite du débat disciplinaire en sciences dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) disparaît comme pour la littérature au profit d'une conception plus scolaire du débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008).

2.2. Le débat en sciences en 2008

La mention au débat scientifique disparaît effectivement des textes officiels en 2008 (MEN, 2008). De la même manière, le lien fortement explicité entre langage et construction des savoirs scientifiques présent dans les textes officiels de manière croissante depuis les textes officiels de 1995 (Bisault, 2009b) n'est plus autant explicité. L'accent est davantage porté sur l'intérêt de la démarche d'investigation pour développer des compétences et des attitudes scientifiques (MEN, 2008) :

Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la Main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.

Bien que les textes officiels de 2008 (MEN, 2008) soit plus condensés que les textes de 2002 (MEN, 2002a) (*supra*, p. 46 et s.), l'esprit de l'enseignement des sciences reste le même. On y retrouve effectivement une valorisation, voire une « survalorisation » des démarches empirique (Orange, 2012, p. 12). De la même manière, le travail autour de l'argumentation est toujours de mise dans les programmes de 2008. Si les éléments ont finalement été peu modifiés pour l'enseignement des sciences, comment interpréter l'absence du débat en sciences dans ces textes ? Le débat devient-il une pratique à oublier ou à proscrire ? Cela ne nous semble pas être le cas, compte-tenu de la permanence entre les textes de 2002 et 2008 (MEN, 2002a, 2008). On peut aussi considérer l'absence du débat dans les textes officiels de 2008 comme le signe d'une évidence disciplinaire. Le débat ferait partie des démarches en sciences, comme moyen de construction et d'apprentissage de contenus scientifique, et, ne nécessiterait pas de mention explicite.

Eléments de conclusion

Le débat en sciences est formalisé dans les espaces de prescription comme un genre disciplinaire visant la production de contenus scientifiques et étant contraint par le cadre disciplinaire dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002d). La mention disciplinaire disparaît en 2008 (MEN, 2008) pour une acception plus scolaire du débat. On pourra tout de même s'interroger sur l'effet de cette disparition de la mention au débat dans les espaces de pratiques, car il n'est pas évident que le débat ne soit plus une pratique déclarée et effective des enseignants, au regard des discours des enseignants sur leur pratique de débat en sciences (*cf.* chapitre 6).

3. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recommandation

Tout comme pour le débat en littérature, nous avons choisi d'étudier les formalisations du débat en sciences dans les espaces de recommandation, en nous intéressant aux manuels disciplinaires correspondant, puisque comme le rappelle Eric Bruillard (2005, p. 15), les manuels scolaires « constituent un précieux indicateur des pratiques de classe ». Plus encore, analyser les manuels scolaires permettrait selon l'auteur « d'étudier les conceptions des enseignants, telles que les manuels, supposés les refléter de par leur influence, les font apparaître » (*ibidem*).

3.1. Les choix de constitution du corpus⁷⁶

Le corpus à l'étude se compose de sept éditions de manuels scolaires en sciences ainsi que de leur guide du maître respectifs, et, donne à voir une organisation présentée dans le tableau n°9 ci-après.

⁷⁶ On se reportera à l'annexe n°3.3 pour une analyse des manuels scolaires de sciences.

Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>64 enquêtes pour comprendre le monde</i>	Magnard	Cycle 3	2010
<i>Sciences expérimentales et technologie</i>	Bordas	CE2	2010
		CM1/CM2	2005
<i>Toutes les sciences</i>	Nathan	Cycle 3	2008
<i>Les reporters – Sciences</i>	SEDRAP	CE2	2011
		CM1	2011
		CM2	2011
<i>Les découvreurs</i>	Istra	CE2	2013
<i>J'apprends les sciences par l'expérience</i>	Belin	Cycle 3 (livre 1)	2010
		Cycle 3 (livre 2)	2010
<i>Sciences expérimentales et technologie</i>	Hachette	CE2	2009
		CM	2010

Tableau 9 : Constitution du corpus *Manuels* pour le débat en sciences

A la différence des manuels de français, les manuels de sciences sont moins nombreux. On ne compte que sept éditions différentes en sciences contre 18 en français et en littérature. A la différence encore des manuels de français, les manuels en sciences sont pour la plupart d'entre eux des manuels de cycle (3 éditions) ou manuels regroupant plusieurs classes (2 manuels). Relevons que seule une édition, SEDRAP, propose un manuel par classe. Précisons enfin que l'édition Istra ne propose qu'un seul manuel pour la classe de CE2 mais, au vue de cette récente publication, tout laisse à penser que d'autres manuels seront proposés pour les autres classes du cycle 3 dans les prochains mois. Le présent corpus ne rend pas compte de toutes les publications des maisons d'éditions à destination des élèves. Précisons que nous n'avons pas retenus les livrets d'activités proposés aux élèves. Des éditions, comme Hatier qui organisent l'accompagnement de l'enseignement des sciences par une série de DVD et de livrets d'activité, ont de fait été évincées du corpus.

L'organisation du corpus, plus précisément le nombre restreint de manuels et le regroupement des classes par manuel, nous semble ici révélatrice de la construction de la

discipline *sciences* par les maisons d'édition. La discipline *sciences* ne s'organise pas en sous-disciplines comme le français, bien qu'on puisse identifier les sciences expérimentales d'une part et la technologie d'autre part. Toujours est-il que les contenus visés sont moins denses en sciences qu'en français compte tenu de l'organisation de la discipline en sous-disciplines. Les contenus sont d'ailleurs moins nombreux en sciences qu'en français comme cela se donne à voir dans les textes officiels pour ces disciplines respectives (MEN, 2008).

Précisons, pour finir, que tous les manuels sont tous édités après les Instructions Officielles de 2008. Cela nous permettra d'éclairer les configurations du débat en sciences construites dans les manuels au regard de ces derniers textes officiels.

3.2. Le débat en sciences dans les guides du maître : une évidence non explicitée

Nous parlons volontiers de la place du débat dans les guides du maître comme une « évidence non explicitée », le débat étant sous-entendu sans pour autant être formulé explicitement dans tous les manuels scolaires. Pour autant, l'intérêt pour les échanges en classe de sciences est souligné dans nombre des guides du maître, pour ne pas dire tous, à l'image du guide du maître du manuel *64 enquêtes pour comprendre le monde* (p. 14) :

Les activités scientifiques telles que nous les avons conçues au fil des différentes enquêtes donnent lieu à de nombreux échanges oraux en petits groupes ou dans la classe. Il y a lieu, selon l'étape de la démarche de formuler un questionnement, d'émettre une hypothèse, de la justifier, donc d'essayer de convaincre, de développer une argumentation, d'énoncer des éléments de réponse, etc.

Les auteurs des manuels scolaires insistent donc sur les activités orales, en sollicitant certaines pratiques langagières comme le questionnement, la justification et l'argumentation. Cet intérêt va dans le sens des prescriptions officielles (MEN, 2008), ces dernières soulignant que les séances de sciences sont également des occasions pour développer la maîtrise de la langue (*supra*, p. 113 et s.). L'importance des échanges en classe de sciences est ainsi rappelée dans chacun des guides du maître du corpus, comme par exemple dans le guide du maître du manuel *Sciences expérimentales et technologie-Bordas* (CE2, p. 9) : « Les textes officiels recommandent aux enseignants d'organiser, au début de chaque nouvelle étude, des échanges entre les élèves ».

La maîtrise de la langue est donc soulignée dans les guides du maître⁷⁷. C'est ainsi qu'on peut lire par exemple (*64 enquêtes pour comprendre le monde*, guide du maître, p. 7):

Au cours de cette démarche, l'élève est amené à enrichir sa pratique et sa maîtrise de la langue :

- Soit orale : en échangeant avec ses camarades, en argumentant, en justifiant...
- Soit écrite : en notant les hypothèses, en précisant ses conceptions, en écrivant un compte-rendu d'expérience, en réalisant un dessin d'observation, en rédigeant une synthèse...

Mais bien que l'intérêt pour les échanges soit manifeste dans tous les guides du maître accompagnant les manuels scolaires, le débat n'est pour autant pas formulé explicitement dans tous ces manuels. Seuls deux manuels (*Sciences expérimentales et technologie-Bordas*; *64 enquêtes pour comprendre le monde*) sur les sept éditions présentes dans le corpus font mention au débat. Notons que le débat est toujours dénommé « débat », et n'accepte pas de qualificatif comme « scientifique », comme on pourrait s'attendre à voir. Dans ces deux éditions, le débat est un moyen pédagogique mobilisé à différents moments des démarches proposées : au moment de la formulation des conceptions premières et au moment de la formulation des hypothèses.

Le débat comme moyen pédagogique pour formuler un problème à partir des conceptions premières des élèves

Une première mention est faite au débat au démarrage des nouvelles notions enseignées. Les auteurs du manuel *Sciences expérimentales et technologie* (Bordas) évoquent effectivement le débat au cours de la phase de « recueil des conceptions premières et la formulation du problème » (*Sciences expérimentales et technologie –Bordas, Guide du maître, CE2*, p. 9). Dans cette étape, les élèves sont amenés à discuter entre eux autour de leurs conceptions premières. L'enseignant a d'ailleurs pour but de favoriser « au maximum l'expression par les enfants de leurs représentations mentales (ou conceptions premières) » (*ibidem*). Les auteurs ajoutent que cette étape « qui comprend toujours un **débat organisé par**

⁷⁷ Dans le manuel *J'apprends les Sciences par l'expérience* la maîtrise de la langue se centre essentiellement sur les pratiques écrites des élèves au cours des séquences de sciences. Sont ainsi distingués dans le guide du maître les « traces personnelles », les « écrits collectifs en groupe » et les « écrits collectifs de la classe avec la maître ».

l'enseignant⁷⁸, permet de sélectionner un problème » (*ibidem*). Les échanges entre les élèves au cours du débat permettront ainsi aux élèves de s'approprier le problème en jeu dans la séance proposée. Notons à ce propos que l'enjeu n'est pas de construire un problème, voire de problématiser avec les élèves, comme propose de le faire Christian Orange (1999, 2003, 2012), mais de « sélectionner » un problème déjà posé par le manuel scolaire, le problème faisant d'ailleurs très souvent office de titre des pages des manuels.

Le débat comme moyen pédagogique pour déterminer les hypothèses de la classe

Le manuel *64 enquêtes pour comprendre le monde* plébiscite également la mise en œuvre du débat, mais à un autre moment que la phase de formulation des conceptions premières. Dans ce manuel, le débat est associé aux moments de confrontations des hypothèses. Par exemple dans le guide du maître du manuel *64 enquêtes pour comprendre le monde*, mention est faite au débat au cours de la phase de sélection des hypothèses, mais de manière étrange, le débat n'est pas mentionné dans la phase de mise à l'épreuve des hypothèses (*64 enquêtes pour comprendre le monde, Guide du maître*, p. 7) :

Toutes les idées émises par les élèves ne se valent pas. C'est par la réflexion et le **débat**⁷⁹ (et non par des arguments d'autorité) que s'opère la sélection entre les hypothèses à examiner et celles qui peuvent être éliminées.

Le débat est effectivement proposé par les auteurs du manuel comme un moyen pédagogique pour déterminer quelles seront les hypothèses sur lesquelles les élèves travailleront, le débat permettant ainsi d'écarter et d'évincer les hypothèses qui ne permettraient pas de répondre au problème posé (*ibid*, p. 70) :

[...] on n'a pas à vérifier n'importe quelle hypothèse sous prétexte qu'elle a été avancée par un élève. Une hypothèse doit être, si possible, argumentée (« Je pense ceci parce que... ») puis débattue. [...] En procédant ainsi, on s'aperçoit que le nombre d'hypothèses qui résistent au débat. [...] **Le débat**⁸⁰ a, en outre, comme fonction de

⁷⁸ C'est nous qui soulignons.

⁷⁹ C'est nous qui soulignons.

⁸⁰ C'est nous qui soulignons.

créer un enjeu au niveau de l'ensemble de la classe. On est passé des hypothèses individuelles aux hypothèses de la classe. Tout le monde est ainsi concerné par leur mise à l'épreuve.

Puisque le débat s'apparente à des moments de confrontations dans les deux manuels qui font mention au débat, nous nous questionnons sur les autres manuels qui proposent dans leur démarche des moments de confrontation, sans employer pour autant le terme de « débat ». Par exemple, comment comprendre cette phrase relevée dans le guide du maître du manuel *Toutes les sciences* (p. 15) : « Placer les élèves devant des faits en apparence contradictoire et les laisser discuter ». Placer les élèves dans cette situation amène, d'après nous, des prises de positions contradictoires discutées, voire débattues. Nous voyons-là une situation potentielle de débat, même si le débat n'est pas mentionné dans la phrase. De la même manière, le débat pourrait aussi être implicite, en tant que modalités d'échanges au cours de certaines phases de travail, comme la phase de problématisation : « Confrontation des représentations ». (*Sciences expérimentales et technologie – Hachette, guide du maître, CE2*, p. 4). Aussi on peut se demander si le débat ne relève pas d'une telle évidence aux moments des confrontations des conceptions ou hypothèses des élèves que nulle mention n'est nécessaire. Les confrontations peuvent-elles se faire sans être dans une forme de débat ? Et au-delà, le débat est-il une pratique ordinaire des classes de sciences, tellement intégrée à l'enseignement des sciences qu'elle en deviendrait implicite ?

3.3. Une construction du débat dans les manuels scolaires

Si le débat est formulé dans les guides du maître comme un moyen pédagogique pour guider les échanges, notamment lors des phases d'émission des hypothèses et aux moments de la formulation du problème à résoudre, le débat n'est pas clairement identifiable dans les manuels scolaires proprement dits. On ne retrouve pas dans les manuels de sciences et à la différence des manuels de français, de rubriques spécifiques pour le débat. Il est intéressant de relever que tous les manuels s'organisent de manière sensiblement similaire. On retrouve effectivement une rubrique de questionnement, une rubrique d'observation/lecture de documents, parfois une rubrique proposant des expériences et une rubrique de structuration du savoir scientifique (cf. annexe n°3.3). Comme le font remarquer les auteurs du guide du maître du manuel *Sciences expérimentales et technologie – Hachette* (CE2, p. 3) : « Le manuel induit directement, par la structure de chacun de ses chapitres, la démarche

scientifique préconisée par les programmes ». La démarche scientifique est donc un critère d'organisation des manuels scolaires en sciences. Pour le dire autrement, la dimension du travail scientifique du chercheur (Latour et Woolgar 1988) prime sur la dimension langagière dans les manuels scolaires.

Un seul manuel, *Sciences expérimentales et technologie – Bordas*, sur les sept éditions analysées propose une rubrique intitulée « Des questions, des échanges », puis une autre intitulée « Un problème à résoudre » donnant lieu à des débats (*Sciences expérimentales et technologie – Tavernier*, livre de l'élève, CE2, p. 4) :

Dans ce manuel, une photographie souvent originale, voire insolite, contribue à animer le débat. Pour cette photographie, on peut par exemple demander aux élèves de justifier le choix, d'inventer des questions à son sujet, de rechercher des solutions...

Dans ce manuel, il est intéressant de voir comment se construisent les situations de débat. Le débat est suscité, au démarrage de la séquence, par des questions et une photo. La photo « insolite » comme le précisent les auteurs du manuel suscitera la curiosité et le questionnement des élèves. Les questions proposées dans les rubriques permettront alors de comprendre le problème à résoudre prévu dans le manuel. La construction du débat est donc différente des manuels de français. Alors qu'en lecture-littérature les débats prenaient appui sur un texte littéraire et des questions, le débat en sciences se construit à partir de photos et de questions.

3.4. Un questionnement spécifique pour construire des contenus scientifiques

Tout comme pour les manuels de français, intéressons-nous à la formulation des questions posées dans les rubriques s'apparentant à des moments de débat. L'analyse de ces consignes porte uniquement sur le manuel *Sciences expérimentales et technologie-Bordas* puisque ce manuel est le seul du corpus présentant une rubrique spécifique et orientant explicitement des échanges en classe. On relève ainsi 117 consignes pour le manuel de CE2 et 234 consignes pour le manuel CM1/CM2. Notons que ces 351 consignes se composent essentiellement de questions puisque nous en relevons 376 questions, plusieurs questions étant posées dans la même consigne. L'organisation des consignes nous semble particulièrement significative dans

le sens où les questions regroupées autour d'un même thème permettent de construire des contenus scientifiques, l'organisation étant progressive comme le montre, par exemple, l'extrait suivant (*Sciences expérimentales et technologie-Bordas, Manuel de l'élève, CM1/CM2*) :

- 1) Si l'on te demandait de dessiner où vont les aliments que tu manges et l'eau que tu bois, quel dessin ferais-tu ?
- 2) Comment peut-on connaître le trajet des aliments dans le corps ?
- 3) Connais-tu les mots estomac, intestin, œsophage ?
- 4) Quel est le chemin suivi par les aliments qui pénètrent dans le corps ?
- 5) D'après toi, que deviennent les aliments que tu manges ?

On relève en effet dans l'extrait ci-dessus, une progression dans les questions posées, les questions amenant les élèves à préciser leurs représentations, en début de séquence.

L'analyse des consignes relevées met en évidence un adressage des questions qui n'est pas sans rappeler celui mis en évidence pour les consignes en lecture-littérature (*supra*, p. 96 et s.). En revanche et à la différence des questions en lecture-littérature, les questions sont toutes adressées à l'élève et non pas au groupe-classe, comme l'attestent les 146 questions comprenant le pronom personnel « tu » dans la formulation de l'énoncé. L'adressage est également renforcé pour dix des questions relevées avec l'emploi de l'expression « d'après toi » (« D'après toi, qu'est-ce qu'une espèce ? », *Sciences expérimentales et technologie-Bordas, Manuel de l'élève, CM1/CM2*). Les consignes s'organisent donc sous la forme de questions posées à chacun des élèves, ces questions permettant la confrontation entre élèves comme le titre de la rubrique invite à le faire (« Des questions, des échanges »). Les questions posées aux élèves les incitent, non seulement à verbaliser leurs représentations, mais également à puiser dans leurs expériences personnelles des éléments afin de les aider à se questionner. La photographie légendée proposée sur chacune des pages du manuel joue d'ailleurs un rôle dans la mise en questionnement des élèves, en les incitant à s'interroger.

Bien que les énoncés soient organisés dans le sens d'un questionnement progressif et d'une construction de contenus scientifiques, on relève plusieurs organisations, impliquant plus ou moins les élèves en mobilisant leurs expériences personnelles et singulières. Dans l'exemple suivant, les deux premières questions posées aux élèves permettent de l'impliquer dans le questionnement, à la suite de quoi, la question n°3 les invite à se renseigner en cherchant la définition de certains termes. La quatrième question pose quant à elle un

problème que les élèves vont être amenés à résoudre, essentiellement en se documentant (*Sciences expérimentales et technologie-Bordas, Manuel de l'élève, CM1/CM2*) :

- 1) Où et quand es-tu né ?
- 2) Tu connais le jour de ta naissance, mais en connais-tu l'heure ? Sais-tu à quoi correspond ton nombril ?
- 3) Cherche dans le dictionnaire le sens des mots : accouchement, maternité, césarienne, fausse couche, avortement.
- 4) Quels changements se produisent au moment de la naissance ?

On relève également une autre organisation de consignes pour des sujets pour lesquels les élèves ne peuvent avoir des références personnelles. Dans l'extrait suivant (*Sciences expérimentales et technologie-Bordas, Manuel de l'élève, CM1/CM2*), on ne relève pas de questions adressées, comme 195 questions relevées dans les manuels, et notons que les énoncés prennent la forme de phrases impératives (questions n°1 et 2) :

- 1) Pour les scientifiques, une forêt, une mare, une haie, une prairie... sont des milieux. A partir de l'un de ces exemples, propose une définition du mot « milieu ».
- 2) Donne d'autres exemples de milieux.
- 3) Que signifie l'expression « réseau alimentaire » ?
- 4) Retrouve-t-on des réseaux alimentaires dans tous les milieux ?
- 5) Quel est le milieu de vie d'un têtard et celui d'une grenouille adulte ?

La différence concernant l'adressage des questions que nous soulignons ici repose sur les contenus scientifiques à construire. En effet, les contenus en jeu dans les pages des deux manuels ne permettent pas tous d'impliquer les élèves personnellement en les incitant à évoquer des expériences personnelles.

Précisons encore que ces questions, portant toutes sur des contenus scientifiques à construire, s'organisent autour de questions de définitions (40 questions) et d'explication (103 questions). Les questions d'explication commençant essentiellement par « pourquoi » (34 questions), « comment » (103 questions) et « quel/quels-quelle/quelles » (127 questions) permettent aux élèves d'avancer des précisions et se faisant, de clarifier leurs représentations.

Bien que ces questions soient organisées selon une logique disciplinaire de construction des contenus, on peut s'interroger encore sur la place du débat dans les échanges autour de ces questions. En quoi ces questions permettent-elles de mettre les élèves en débat ? La formulation des questions permet-elle une réelle confrontation entre élèves ou est-elle juste une modalité pour faire émerger les représentations des élèves ? Il semblerait, à la lecture des

questions relevées dans les manuels scolaires de sciences, que le débat soit ici présenté comme une modalité d'échange disciplinaire pour mettre en évidence les conceptions des élèves au début de la séquence.

Eléments de conclusion

Le débat en sciences se formalise donc dans les manuels scolaires et dans les guides les accompagnant comme une évidence non explicitée. Tous les manuels s'accordent à souligner l'importance des échanges et des confrontations au cours des séances de sciences, mais seuls deux manuels y font référence explicitement. L'absence de rubriques liées au débat met également en évidence que le débat fait partie intégrante des pratiques et est entendu comme une modalité pédagogique des échanges en classe de sciences.

Au-delà de ces constats, précisons que la place du débat ne se donne pas à voir de la même manière dans les manuels scolaires selon les disciplines. A la suite d'Yves Reuter (1999), nous notons que l'analyse des manuels scolaires révèle des problèmes dans le traitement didactique des objets de recherche. La méthodologie d'analyse de ces manuels scolaires a du se préciser de manière disciplinaire pour montrer l'objet du débat, les manuels de lecture-littérature et de sciences ne présentant pas le débat de la même manière (rubriquage et énoncés).

Conclusion du chapitre 3

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence les formalisations du débat en sciences dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Comme nous l'avons montré, le débat se formalise essentiellement de manière disciplinaire dans les espaces de recherche et de prescription. Dans les espaces de recherche, les pratiques de débat (Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2003 2012 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001 ; Schneeberger et Ponce, 2003 ; Schneeberger et Vérin, 2009a) sont formalisées comme des pratiques qui permettent de construire des contenus en sciences. Le lien entre le débat scolaire avec les pratiques sociales de références, notamment dans les espaces de construction et de diffusion des savoirs scientifiques (Latour et Woolgar, 1988) est un élément fondamental de la formalisation du genre du débat en sciences. Les recherches de Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003), dans leur conception de la communauté discursive, mettent également en évidence le lien entre la communauté discursive scolaire constituée à l'occasion des séances de sciences et la communauté discursive des savants. De la même manière, Laurent Husson (2007b) montre le lien entre les pratiques sociales de référence savantes et le débat scolaire en sciences, en mettant en évidence comment l'Ecole s'empare des modèles de construction de contenus, et notamment le débat en sciences, dans les communautés scientifiques savantes. Le débat en sciences serait ainsi une modalité d'échanges et de construction des contenus scientifiques. Cette formalisation se retrouve également dans les espaces de prescription, notamment dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002d).

En revanche, la formalisation du débat en sciences dans les espaces de recommandation est plus ambiguë, les manuels de sciences ne faisant finalement peu référence au débat, même si les interactions verbales entre les élèves sont plébiscitées. L'analyse des manuels nous a d'ailleurs amenés à penser que le débat relevait d'une évidence non explicitée, tant le débat faisait partie intégrante des démarches de construction des contenus scientifiques. Emettons ici une autre hypothèse à partir de l'analyse que nous avons faite des manuels scolaires en français et en lecture-littérature. Nous avons mis en évidence que des concepteurs des manuels scolaires, comme Catherine Tauveron, Daniel Beltrami ou François Quet, avaient également fait du débat en lecture-littérature un de leurs objets de recherche. Ce n'était donc pas invraisemblable de trouver dans les manuels scolaires des éléments de mise en œuvre

explicités du débat en lecture-littérature. Or ce n'est pas le cas pour le débat en sciences. Bien que des didacticiens des sciences participent à l'élaboration de manuels scolaires, nous ne retrouvons finalement peu de chercheurs ayant pris pour objet de recherche le débat scientifique dans la liste des concepteurs des manuels. Selon nous, l'absence de chercheurs sur le débat en sciences dans les comités d'élaboration des manuels scolaires est une autre explication de la faible visibilité du débat dans les manuels scolaires, notamment dans les rubriques associées au débat.

Le débat en sciences, bien qu'il soit formalisé de manière ambiguë dans les manuels scolaires, se donne davantage à voir comme un genre disciplinaire, c'est-à-dire comme une pratique disciplinaire de construction de contenus disciplinaires.

Chapitre 4. Le débat en philosophie

Introduction

Comment est formalisé le débat en philosophie dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche ?

« Philosophie pour enfants » (Daniel, 1996 ; Lipman, 2006 ; Sasseville, 2000), « philosophie avec enfants » (Solère-Quéval, 2005), « ateliers de philosophie » (Lévine, 2001 ; Calistri, Martel et Bomel-Rainelli, 2007), « discussion à visée philosophique » (Tozzi, 2003). La liste n'est pas exhaustive. Autant de dénominations diverses qui appellent une variété de pratiques. Mais force est de constater que ces pratiques ont toutes en commun le souci d'être reconnues comme philosophiques. On est en droit de se demander si ces pratiques relèvent d'un effet de mode ou d'un réel investissement philosophique. Précisons que ces pratiques de philosophie se sont développées dans les écoles élémentaires en France depuis la fin des années 90 (Tozzi, 2005 ; Vasseur, 2005). Héritage du programme de philosophie pour enfants insufflé par Matthew Lipman (2006) à la fin des années soixante aux Etats-Unis, ces pratiques n'ont eu de cesse de se diversifier tant au niveau idéologique que pédagogique, le seul invariant demeurant leur dénomination « philosophique ».

Une autre particularité de ces pratiques de philosophie à l'école est d'être portée et soutenue par des acteurs à la fois chercheurs, praticiens mais avant tout militants. Faisons ici un parallèle avec ce que Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008) rappellent quant à la constitution de la didactique du français. Selon les auteurs, le champ des recherches en didactique du français s'est constitué par des relations en tension entre « engagement militant et visée scientifique » (*ibid*, p. 58) d'une part et entre « exigence théorique et inscription dans la pratique » d'autre part (*ibid*, p. 60). Nous relevons ces mêmes tensions dans le champ de la philosophie à l'école puisque nombre des acteurs se retrouvent à la croisée des espaces de pratiques, de recherche et de recommandation (Destailleur-Bigot, 2013b). Selon nous, ce positionnement sur les différents espaces par les acteurs relève d'un positionnement militant des acteurs et vise à légitimer des pratiques à la marge de l'Ecole. Des expressions présentant la discussion à visée philosophique comme un « genre en émergence » (Tozzi, 2003) ou encore comme un « genre scolaire nouveau en voie d'institution » (Auguet, 2003) attestent de cette volonté de faire exister les pratiques de philosophie à l'école comme des pratiques innovantes, ou, des pratiques en quête d'identité (Destailleur-Bigot, 2006). Nous empruntons de nouveau les propos de Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008, p. 59) au sujet de la constitution du champ des recherches en didactique du français, car nous constatons le même mouvement de constitution pour le champ de la philosophie à l'école :

Mais, et c'est ce que nous identifions ici comme source de tension entre engagement militant et visée scientifique, la dimension militante des approches de l'époque revendiquait en fait une *transformation* de l'enseignement, avant même sa *description* ou sa *compréhension*. En témoigne le souci constamment renouvelé de penser l'enseignement en termes de *rénovation* ou d'*innovation*, en critiquant – plus qu'en décrivant – les formes « traditionnelles » d'enseignement (qu'il s'agisse des contenus ou des méthodes).

Cette tension entre le positionnement des acteurs dans les différents espaces amène, selon nous, une confusion qui ne facilite pas la compréhension de la formalisation du débat en philosophie. Le débat en philosophie se trouve ainsi pris en tension entre les espaces de prescription, de recommandation et de recherche, ces espaces se recoupant et/ou se superposant par endroits, comme notre propos le montrera. Tout comme pour les débats en lecture-littérature et en sciences, l'analyse portera successivement sur la place laissée au débat en philosophie dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole, soit dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

1. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recherche

Le débat en philosophie à l'école élémentaire se présente dans les espaces de recherche sous une forme particulière. Plus que pour le débat en lecture-littérature et en sciences, le débat en philosophie se donne à voir comme un objet de recherche mais également comme un objet recommandé dans les espaces de recherche. La recherche autour du débat en philosophie ne vise pas seulement la description ou la compréhension de l'objet mais vise la production de pratiques efficaces et leur légitimité. Les recherches autour du débat en philosophie se caractérisent donc essentiellement par leur visée praxéologique. Les résultats de recherche sont ainsi très proches des dispositifs qu'ils analysent et recommandent. Notre propos sera empreint de cette tension.

Pour la présentation de la formalisation du débat en philosophie, les recherches présentées ne relèvent pas toutes du champ de la didactique. Nous faisons ainsi le choix de présenter d'autres recherches, notamment celles de Matthew Lipman (2006), plus philosophiques que didactiques, car les recherches actuelles se réclament en partie ou contre cet héritage lipmanien.

1.1. Un modèle de référence : le modèle américain de Matthew Lipman

Même si aujourd'hui en France, le programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman est discuté, soumis à la critique et à la controverse (Tozzi, 2005b ; Brénifier, 2004), il constitue toutefois un modèle prototypique dans le domaine de l'éducation et de la philosophie. Camille Vasseur (2005) évoque d'ailleurs une influence des idées de Matthew Lipman dans les pratiques de philosophie à l'école en Europe. Matthew Lipman, disciple de John Dewey⁸¹, fut le premier à mettre en place un programme de philosophie pour enfants⁸².

⁸¹ Notre étude ne porte pas sur les emprunts de Lipman à la théorie deweyenne. En ce qui concerne l'héritage de John Dewey, on peut se référer à l'ouvrage de Marie-France Daniel (1996).

En 1969, Matthew Lipman, alors professeur de logique à l'université de Columbia dans le New-Jersey, constate le désintérêt de ses étudiants pour la logique. Il émet l'hypothèse que cette indifférence ne serait que la conséquence d'une mise en place tardive de l'étude de la logique dans le système éducatif américain. Les habiletés logiques nécessaires à la pensée n'étant pas convenablement installées, les étudiants ne pouvaient être à même de les utiliser correctement. Pour pallier ce manque, Matthew Lipman élaborait un programme de philosophie pour enfants dont la finalité vise à favoriser le développement intégral de l'enfant tout en lui permettant d'acquérir les habiletés cognitives dites « habiletés de pensée » nécessaires à l'acte de penser (Lipman, 2006, pp. 163-166). Selon Matthew Lipman, la philosophie serait le moyen le plus approprié car elle présenterait un double enjeu. Tout d'abord, sa pratique développerait l'acquisition d'habiletés cognitives permettant à l'enfant⁸³ de mieux penser, d'émettre des jugements sur les expériences et d'agir plus justement. Ensuite, l'étude de concepts philosophiques répondrait au besoin de l'enfant d'acquérir du sens. Avec la philosophie, l'enfant pourrait continuer cette recherche de sens commencé dès le plus jeune âge avec la question : « Pourquoi ? » (Lipman & Sharp, 1980, p.58). C'est ainsi que Matthew Lipman, préfaçant l'ouvrage de Marie-France Daniel (1996, pp. 12-13) écrit que :

Faire de la philosophie » consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, tels la vérité, la justice, la relation, la signification, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les critères et les normes qui entourent ces concepts. C'est cette conception de la pratique philosophique qui est privilégiée par la Philosophie pour enfants.

⁸² Matthew Lipman fonda l'IAPC (Institut for the Advancement for the Philosophy for Children) avec Ann-Margarett Sharp en 1974, afin de promulguer ses travaux.

⁸³ Matthew Lipman emploie le terme « enfant » et non élève car les sujets à l'étude sont des sujets considérés en dehors du cadre scolaire.

1.1.1. Une démarche protocolaire

Le programme de philosophie conçu puis mis en œuvre par Matthew Lipman et Ann-Margareth Sharp s'actualise autour d'un cursus de sept romans, dont chacun correspond à l'âge des enfants, accompagnés de guides pédagogiques à destination des enseignants. Ces romans⁸⁴ s'intéressent aux préoccupations des enfants tout en visant le développement d'habiletés logiques ; chaque roman s'attachant davantage à développer certaines habiletés (Sasseville, 2000). Les histoires puisent leur inspiration dans des faits de l'existence quotidienne et se déroulent dans des lieux connus des enfants comme l'école, la maison, la nature, comme le tableau ci-dessous le met en évidence :

Titre des romans	Année scolaire	Titre des manuels pédagogiques
<i>L'hôpital des poupées</i>	GS	Donner un sens à mon expérience
<i>Elfie</i>	CP-CE1	A la recherche de la pensée
<i>Kio et Augustine</i>	CE1	S'étonner devant le monde
<i>Pixie</i>	CE2-CM1	A la recherche du sens
<i>Harry</i>	CM2-6 ^{ème}	A la recherche de l'art de raisonner
<i>Lisa</i>	5 ^{ème} -4 ^{ème}	A la recherche d'une éthique
<i>Suki</i>	3 ^{ème}	Ecrire : comment et pourquoi ?
<i>Mark</i>	lycée	A la recherche d'une société

Tableau 10 : Programme de philosophie pour enfants de Mathhew Lipman

De surcroît, les personnages permettent aux enfants de s'identifier et le type d'écriture narratif simplifie la compréhension (Marcil-Lacoste, 1990). Ce matériel s'accompagne d'une procédure de mise en place, un protocole (Savard, 2000). La transformation de la classe en « communauté de recherche » s'élabore en cinq étapes successives que nous détaillons ci-dessous.

⁸⁴ C'est nous qui donnons ces indications relatives au niveau de classe concerné par les romans.

Lecture partagée d'un épisode du roman

Un chapitre ou un extrait est choisi par l'enseignant dans l'un des romans du programme de philosophie pour enfants. Les élèves⁸⁵ lisent à voix haute l'extrait et décident d'en arrêter la lecture quand ils le désirent, tout en sachant que la lecture doit être une étape partagée par l'ensemble des participants.

La cueillette de questions : établissement d'un ordre du jour

Les élèves posent des questions à partir du texte. L'enseignant les recense en les consignnant par écrit puis demande aux élèves de choisir, en votant, les questions et thèmes qui constitueront l'ordre du jour de la discussion.

Renforcement de la « communauté de recherche »

Les élèves discutent, partagent leurs idées et leurs points de vue. Ils visent la formulation de jugements argumentés et rationnels. Le rôle de l'enseignant est important puisqu'il aide les élèves à argumenter et à conceptualiser, en faisant un lien entre les interventions ou en posant des questions.

Exercices ou appel à des plans de discussion

Ce moment consiste en un moment de structuration. L'enseignant aide les élèves à structurer les habiletés de pensée découvertes dans la recherche par l'intervention de plans de discussions (proposés dans les guides pédagogiques)⁸⁶ ou d'exercices de logique⁸⁷.

⁸⁵ Nous référant ici au cadre scolaire, nous choisissons d'abandonner le terme « enfant » qu'utilise Lipman dans ses travaux, au profit de celui d'« élève ».

⁸⁶ Extrait du plan de discussion : « Amis » (Lipman & Sharp, 1984, p. 48) :

- Est-ce que des personnes peuvent se parler sans être amis ?
- Est-ce que des personnes peuvent se parler très rarement et rester amis quand même ?

Approfondissement

Ce temps est réservé à l'élaboration d'autres réponses sous d'autres formes que celles entendues dans la « communauté de recherche ». Il s'agit d'une synthèse entre la pensée critique et la pensée créatrice, entre l'individu et le groupe.

1.1.2. Un dispositif visant la transformation de la classe en communauté de recherche philosophique

Le programme de philosophie pour enfants s'actualise, dans et par, ce que Matthew Lipman (2006) appelle la « communauté de recherche ». Pierre Laurendeau (1996, p. 99) présente celle-ci comme « le lieu pédagogique essentiel à la mise en pratique de l'approche de Philosophie pour Enfants ». La communauté de recherche constituerait donc la pierre angulaire de la pédagogie lipmanienne⁸⁸. Ce dernier emprunte très probablement le terme à Charles Sanders Pierce qui s'était lui-même inspiré du monde scientifique. Les chercheurs en effet forment ponctuellement des « communautés de recherche » en mutualisant leurs connaissances et leurs méthodologies en vue d'un but commun (Lipman, 1995, pp. 97-98). De même les élèves, en mutualisant leurs expériences et leurs connaissances, se constitueraient, selon Matthew Lipman, en une « communauté de recherche » (Lipman, 2006). Ce groupe de chercheurs explorerait ses questions ainsi que les concepts philosophiques associés au regard de leurs expériences quotidiennes.

La communauté de recherche permettrait de construire une pensée collective et collégiale tout en permettant à chacun des participants d'élaborer sa propre pensée. Les élèves deviendraient véritablement partie prenante dans la recherche et acteur de ses

-
- *Y a-t-il des personnes qui se disputent toujours avec leurs amis ?*
 - *Y a-t-il des personnes qui ne se disputent jamais avec leurs amis ?*

⁸⁷ Extrait d'un exercice dont la consigne est la suivante : « Indiquez, s'il y a lieu, ce qui cloche dans ces analogies » (Lipman & Sharp, 1984, p. 337)

- *La cuisson est au gâteau ce que la lecture est au livre.*
- *Skier est à la neige ce que nager est à l'eau*

⁸⁸ Ainsi la « communauté de recherche » constitue un élément déterminant dans la pédagogie lipmanienne. La communauté de recherche favorise la pensée raisonnable en aidant l'enfant à émettre des jugements critiques et favorise son intégration par le caractère collectif de la recherche. En ce sens la communauté de recherche lipmanienne, par sa visée holistique, favorise le développement intégral de l'enfant.

apprentissages⁸⁹. En participant à une discussion rationnelle portant sur une confrontation d'arguments⁹⁰, ils apprendraient progressivement à s'écouter, se répondre, justifier leurs opinions, argumenter, contre-argumenter et définir des termes. Si pour Matthew Lipman la philosophie est un moyen, le but serait de développer chez les élèves des habiletés cognitives de qualité supérieure. En effet, d'après l'auteur, la « communauté de recherche est un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence » (Lipman, 1995, p. 251). Cette dernière serait perçue comme une nécessité pour aider l'enfant à accéder au « bien penser ».

1.1.3. Philosoper ou éduquer à la pensée⁹¹

D'après Matthew Lipman, l'élève serait donc à même de penser par lui-même, s'il atteint le stade de la pensée d'excellence, ses caractéristiques conditionnant l'émergence de la pensée raisonnable. Les deux voies, au sein de la « communauté de recherche », menant à la pensée d'excellence seraient la pensée critique et la pensée créatrice. Leur développement conjoint aiderait l'élève à émettre des jugements, établissant ainsi des relations entre deux concepts ou entre deux idées. Or un jugement ne peut se faire sans critères, ces derniers étant définis comme « règle ou principe permettant de juger » (Lipman, 1995, p. 146). Le travail de l'élève dans la communauté de recherche consisterait donc en l'étude des critères agréant le jugement (Lipman, 1995, p. 150). Lors de la seconde édition de *A l'école de la pensée*, Matthew Lipman ne fait plus référence à la pensée d'excellence (Lipman, 2006). Il évoque une approche pluridimensionnelle de la pensée comprenant la pensée critique et la pensée créatrice mais aussi la pensée vigilante⁹². Toutes trois participeraient au développement de la réflexion dans la « communauté de recherche » comme le précise Lipman (2006, p. 196) :

Une classe soit absolument constituer une communauté de recherche facilitant la pensée créatrice et vigilante. Elle ne doit pas n'être qu'un facteur de production d'opérations intellectuelles, totalement indifférent, voire hostile, à la considération, au respect et à

⁸⁹ En ce sens, selon Matthew Lipman, la « communauté de recherche » aurait des similitudes avec les finalités des perspectives constructivistes et cognitivistes.

⁹⁰ La méthodologie de la « communauté de recherche » aurait des similitudes avec la méthode dialectique socratique (Go, 2006).

⁹¹ Lipman (1995, p. 39) compare la pensée d'excellence à « une réflexion fructueuse, cohérente, et toujours en recherche ». Les habiletés de pensée doivent donc posséder les caractéristiques inhérentes à la pensée d'excellence, à savoir « richesse, cohérence, curiosité. » (*ibidem*).

⁹² Traduction de Nicole Decostre du terme « caring thinking ». A la traduction de pensée vigilante nous préférons le terme de pensée attentive.

l'appréciation que les membres de la classe pourraient avoir l'un pour l'autre et à l'égard du sujet traité.

L'enjeu de la transformation de la classe en communauté de recherche consisterait donc à permettre aux élèves de développer leur pensée d'excellence, soit leur pensée critique, leur pensée créatrice et leur pensée vigilante

Eléments de conclusion

Matthew Lipman (2006), précurseur de la philosophie pour enfants, propose donc un dispositif pour aider les élèves accéder à la pensée d'excellence, pour mieux penser, pour reprendre les termes de l'auteur. On trouve trace de ces recherches et de ce programme dans de nombreuses écoles en Belgique, en suisse ou encore au Québec (Vasseur, 2005). Ces recherches, bien que présentes en France (Vasseur, 2005) et même si elles restent une référence, sont pour autant moins représentatives des pratiques en France, le matériel constituant la démarche lipmanienne n'étant pas disponible en France.

1.2. Une variété de pratiques en France unifiée

Les pratiques de philosophie pour enfants, que nous renommons pratiques en philosophie, se développent en France depuis la fin des années 90. Comme précisé dans l'introduction de cette première partie, le débat en philosophie se détermine, à la différence des débats en lecture-littérature et en sciences, par des pratiques visant des objectifs déterminés. A la suite de Michel Tozzi (2001b), nous choisissons de présenter les différentes pratiques de débat en philosophie à partir du regroupement de ces pratiques en courants. Nous identifions ainsi quatre courants de philosophie à l'école, formalisant le débat en philosophie selon différents contenus visés : le courant « philosophique », le courant « maîtrise de la langue », le courant « éducation à la citoyenneté » et le courant « psychanalytique ». Le tableau à la page suivante reprend les finalités et l'ancrage théorique de ces différents courants.

	Courant psychanalytique	Courant philosophique		Courant « éducation à la citoyenneté »	Courant « maîtrise de la langue »
Dénomination	Les ateliers de réflexion sur la condition humaine	La communauté de recherche philosophique	La discussion à visée philosophique		
Référents théoriques	J. Lévine (2008) A. Pautard (2003)	M. Lipman (2006) M. Sasseville (2000)	A. Lalanne (2002) M. Tozzi (1992b, 1994, 2001a)	A. Delsol S. Connac (2005) M. Tozzi	Y. Soulé, M. Tozzi & D. Bucheton (2008)
Finalités	Se découvrir auteur de sa propre pensée	Penser par et pour soi-même		Penser par soi-même tout en développant des attitudes citoyennes	Maîtriser la langue orale
Compétences	- Produire de la pensée sur des questions importantes pour l’humanité - Extérioriser et intérioriser la pensée.	Développer : - la pensée critique - la pensée créatrice - la pensée vigilante	Développer les compétences du philosophe (Tozzi, 1994) : - conceptualiser - argumenter - problématiser		
				Employer à bon escient les conduites discursives attendues par la sphère de communication (reformuler, synthétiser, etc.)	
Attitudes	Etre un « interlocuteur valide » ou une « personne du monde »	Etre à la fois un chercheur et un citoyen, membre d’une communauté			
Valeurs	- L’écoute - Le respect - La coopération - La responsabilité - La liberté - L’égalité				

Tableau 11 : Tableau de synthèse des principaux courants de philosophie en France⁹³

⁹³ Ce tableau est extrait d'un article (Destailleur-Bigot, 2013a).

Nous ne développerons pas le courant « maîtrise de la langue » dans ce chapitre. Ce courant nous semble, en effet, avoir des similitudes avec le courant « philosophique » et le courant « démocratique » dans la mise en œuvre des pratiques, bien que son objectif prioritaire soit différent, la finalité étant la maîtrise de la langue française. Des didacticiens comme Dominique Bucheton (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) et Jacky Caillier (2003) ont mis en évidence les enjeux langagiers développés dans et par le débat philosophique. En conceptualisant, argumentant et problématisant, les élèves deviendraient de plus en plus compétents dans la maîtrise de la langue⁹⁴, la pratique de la philosophie étant perçue comme un moyen permettant l'acquisition de compétences langagières. Les élèves vont successivement lire des textes de littérature, poser des questions d'ordre philosophique, débattre puis écrire des textes (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008). Selon Jacky Caillier (2003, p. 102), le dispositif de philosophie à l'école « favorise une véritable articulation entre la lecture, l'écriture et l'expression orale ». Le dispositif a des ressemblances avec le dispositif philosophique, dans le déroulement, et avec le dispositif démocratique, dans la distribution de rôles aux enfants. Nous avons donc choisi de développer les courants « philosophique » et « démocratique » au dépend du courant « maîtrise de la langue », ces derniers ayant des caractéristiques plus distinctes.

Notons qu'hormis le « courant psychanalytique », les autres courants se réclament des travaux de Michel Tozzi (1992b, 1994, 2001b, 2012) sur la didactisation du philosophe. C'est en ce sens que nous évoquons l'idée d'une unification des pratiques de débat en philosophie en France.

⁹⁴ Soulignons d'ailleurs que cela est prescrit dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008).

1.2.1. Le courant psychanalytique⁹⁵

Un ancrage théorique à orientation psychanalytique et psychologique

Ce courant est dénommé « psychanalytique »⁹⁶ car l'un de ses co-fondateurs, Jacques Lévine, était psychanalyste. Ses recherches ont favorisé l'émergence des « ateliers de philosophie » (Lévine, 2008 ; Pautard, 2003) rebaptisés ensuite « ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine » (Lévine, 2008). Les préoccupations de Jacques Lévine se sont essentiellement portées sur les difficultés scolaires et la place de la psychologie à l'école. C'est en ce sens qu'il fonda l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS) (Lévine & Moll, 2001) comme une des réponses à apporter aux dérives de l'école qu'il avait diagnostiquées. Estimant que le travail demandé aux enfants⁹⁷ à l'école prenait, le plus souvent, la forme du langage écrit abstrait, il a émis la proposition d'une « école des 4 langages »⁹⁸ et d'une école du développement à long terme des qualités de chacun. En effet, selon Jacques Lévine, l'enfant ne se construirait pas seulement par le langage abstrait écrit, mais devrait également faire l'expérience d'autres sortes de langages pour que se développe son identité.

L'AGSAS dénonce également la place insuffisante accordée aux « problèmes de la vie ». Pour Jacques Lévine, l'école ne tient pas compte du besoin des enfants de trouver un lieu de réflexion pour s'exprimer sur les « grands problèmes de la vie » qui les préoccupent. Pour pallier cette insuffisance, Jacques Lévine s'est associé à Agnès Pautard, institutrice et maître co-formateur, pour concevoir puis mettre en place des « ateliers de philosophie ». Cette pratique, née en 1997, s'est enracinée dans le milieu enseignant grâce à Dominique Sénore, alors inspecteur de l'Education Nationale et formateur en IUFM. Un groupe de pilotage constitué des co-fondateurs et d'enseignants, s'est donc lancé dans l'expérimentation

⁹⁵ Il est intéressant de relever que Jacques Lévine évoque les sujets apprenants sous la dénomination d'« enfants », tout comme pour Matthew Lipman (2006).

⁹⁶ Michel Tozzi est revenu sur cette appellation en nuancant son propos. Il est plus convenable de dénommer ce courant « psychologique » que « psychanalytique » car le cogito de Jacques Lévine, le fondateur de ce courant, est davantage cartésien que freudien (Tozzi, 2005, p. 19).

⁹⁷ Jacques Lévine base travaux sur les « enfants » et non les élèves. Nous garderons donc cette dénomination des apprenants dans notre exposé.

d'« ateliers de philosophie » et ont instauré un travail de recherche tant au niveau théorique que pratique.

L'objectif : un préalable à la pensée philosophique

L'objectif principal des ateliers de philosophie initiés par Jacques Lévine est de faire prendre conscience aux enfants, qu'ils sont capables, au même titre que les adultes, de produire une pensée dont ils sont eux-mêmes la source (Lévine, 2008, p. 13) :

Il s'agit d'inciter les enfants à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, d'où la notion d'atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH).

Pour y parvenir, trois fondamentaux sont présupposés dans les ateliers ARCH. Il est avant tout question de « faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation (Lévine, 2008, p. 13) afin que chaque enfant puisse « faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité » (*ibid*, p. 14) mais aussi « apprendre, non seulement à extérioriser, mais à intérioriser la pensée » (*ibidem*). Cette prise de conscience réflexive par les enfants les place au rang d'« interlocuteurs valables » (Lévine, 2008, p. 153). En ce sens, ce courant se veut différent de la méthode développée par Matthew Lipman (2006), qui a pour objectif premier l'apprentissage de la pensée critique et de l'argumentation.

Ce qui prime est la découverte d'une pensée naissante, une pensée qui se construit en écho, alimentée tant par le langage interne de chacun (pensées intimes) que le langage explicite. Cette découverte entraîne plusieurs effets conduisant vers la structuration de la pensée (Lévine, 2005). C'est pour cela, que Jacques Lévine compare les ateliers de philosophie à une « invitation au voyage » (2005, p. 78), à un « voyage en terre philosophique » (2008, p. 51) ou encore à un voyage aux « pays des idées »⁹⁹ (2008, p. 39) :

⁹⁸ Ces quatre langages sont : le langage des situations, le langage des relations, le langage des talents personnels et le langage des réalisations. Ces langages sont constitutifs de la construction de l'identité des enfants.

⁹⁹ Ce « voyage » vers le développement cognitif des idées se réalise au fur et à mesure des différentes découvertes faites par les enfants (Lévine, 2008, p. 39 et s.) :

- La découverte du cogito (origine de sa propre pensée)

L'atelier de philosophie peut, en effet, être comparé à un voyage au pays des idées et plus précisément comme un voyage d'enquête sur la nature humaine, chaque sorte de voyage correspondant à un type de voyageur et à une conception de la condition humaine.

D'après Jacques Lévine, ces découvertes sont essentielles et nécessaires à l'émergence de la pensée philosophique et en constituent les préalables. En ce sens les ateliers philosophie sont un « préalable à la pensée philosophique » (Pautard, 2003, p. 126).

Le protocole

L'atelier de philosophie suit un protocole particulier déterminé par l'attitude particulière des enfants : ils deviennent progressivement des « personnes du monde », c'est-à-dire des personnes s'inscrivant « dans une filiation à l'univers » (Lévine, 2008, p. 162) :

L'expérience montre que les ateliers de philosophie permettent à beaucoup d'enfants, qui sont trop dans le « Petit Tout » ou dans le « Moyen Tout », d'expérimenter une autre façon d'être reliés. [...] Elle spécifie notre désir que l'enfant, loin de se sentir en marge de l'univers, y vive une possibilité d'intégration correspondant à son attente de plus-value, c'est-à-dire d'être plus que ce qu'il est, tout en étant ce qu'il est. L'idée d'humanité ne se constitue qu'au prix de cet élargissement du Moi identitaire.

Les enfants acquièrent *de facto* un statut social particulier lors des ateliers de philosophie, statu que Jacques Lévine précise (2005, p. 79) :

Il [l'enfant] est autre chose qu'un élève, autre chose qu'un adulte, autre chose qu'un enfant ; il est une personne parmi les autres, un habitant de la terre qui pense à la façon dont les Hommes se conduisent sur terre.

En tant que co-penseurs du monde, les enfants prennent en charge l'atelier et en particulier sa conduite en discutant seuls sur un sujet pendant dix minutes. Le dispositif comporte des phases successives (Pautard 2003 ; Lévine, 2008) :

-
- La découverte de l'appartenance à une pensée groupale et universelle
 - La découverte des étapes constituant la formation rigoureuse des concepts passant par trois phases successives : la pensée émotionnelle (inventaire d'expériences vécues), la pensée factuelle (expérience de la réalité environnante) puis la pensée conceptuelle (découverte de l'argumentation en vue de vérifier la validité d'un discours).
 - La découverte du débat d'idées puisque la philosophie est la découverte des contradictions de la pensée.

Premier moment : un « avant » atelier

Durant cette phase, l'enseignant rappelle ou fait rappeler les conditions de réalisation de l'atelier, à savoir l'attitude des participants (des « personnes du monde ») et la sienne (sa non-intervention durant la discussion) ainsi que la durée (10 minutes).

La question ou le sujet de la discussion est amenée de la même manière dans tous les ateliers philosophie. Ceci permet de resituer aux enfants les fondements de l'atelier : « Comme tous les gens de la terre, de tous les pays, d'hier et de maintenant, adultes, jeunes, enfants, nous allons aujourd'hui réfléchir ensemble autour de la question suivante... » (Pautard, Lévine, Sénore, 2001). Les questions et sujets sont annoncés par l'enseignant ou un enfant et prennent la forme de court énoncés ou questions (« être libre », « être courageux », « qu'est-ce qu'une grande personne ? », etc.) chacun de ces énoncés étant considérés par Jacques Lévine comme un « mot inducteur »¹⁰⁰ qui serait « comme un rideau de théâtre qui ouvre la scène du monde » (Lévine, 2008, p. 62).

Deuxième moment : l'atelier de philosophie

Les enfants échangent sur le sujet proposé antérieurement au groupe. Chaque enfant prend la parole à tour de rôle. Un bâton de parole ou un micro permet de réguler les échanges entre les enfants qui peuvent être enregistrés ou filmés. Le bâton de parole a plus qu'une fonction d'outil, une valeur symbolique car il représente la présence du « tiers », « donc d'une instance qui donne la solennité à la situation et installe un espace où le sérieux est de rigueur sans être pesant » (Lévine, 2008, p. 54). Durant cette phase, l'enseignant est simplement le garant du cadre. Il énonce le thème et facilite de manière indirecte la circulation de la parole. Il reste silencieux et n'intervient en aucune façon sur les propos des enfants (Lévine, 2005, p. 76) :

Il s'agit d'un silence objectif, qui objectivement a une autre signification que celle du silence car l'adulte, en tant que principe de

¹⁰⁰ Les questions posées aux élèves peuvent être regroupées en catégories : « La nature et les valeurs qui organisent la vie », « les grandes valeurs qui nous guident dans la vie et les contre-valeurs qui font obstacle » et « les sentiments » (Lévine, 2008, p. 56). Ces trois catégories sont, pour Lévine des composantes de la condition humaine.

réalité, tout en n'intervenant pas est présent au travers de tous les éléments du cadre : le thème, le bâton de parole, etc.

En d'autres termes, le silence de l'enseignant permet la mise en place et la légitimité du dispositif.

Un « après » atelier

L'enregistrement donne lieu à une réécoute de l'atelier et à un court débat d'environ 10 minutes suivant l'âge des enfants. L'enseignant tient une place particulière, plus active que la phase précédente. Il accompagne les enfants dans leurs verbalisations et aide en relançant le débat : « Qui est resté silencieux ? Pourquoi ? Qui peut redire la question ? Ces deux idées sont-elles de même nature ? Qui n'est pas d'accord avec cette idée et pourquoi ? etc. » (Pautard, Lévine & Sénore, 2001). Cet après-atelier participe à la prise de conscience réflexive des enfants puisqu'ils abordent la discussion sous un aspect métacognitif.

Les enseignants suivent ce protocole mais des différences, liées au milieu et à l'âge des enfants, sont observables dans la mise en place de la deuxième phase (synthèse écrite, orale...). Malgré ces divergences pratiques, le contenu reste identique. En effet, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, aucun critère de réussite n'étant établi (Pautard, 2003).

1.2.2. Le courant philosophique

De nombreuses pratiques de philosophie avec enfants pourraient être comprises dans ce courant dit « philosophique ». Parmi ces dernières, nous ne pouvons en identifier une comme étant particulièrement plus significative qu'une autre. Aussi nous n'insisterons pas dans la présentation des différents protocoles existants, mais exposerons néanmoins le rôle de l'enseignant qui peut conduire à des conduites pédagogiques différentes.

L'objectif : l'éveil à la pensée réflexive chez l'élève

L'objectif retenu par ces pratiques est de favoriser l'émergence de la pensée réflexive chez l'élève. Michel Tozzi (2001a, p. 43) précise qu'« il s'agit de donner aux enfants l'occasion de

mettre en mots leur pensée, de faire usage de leur raison ». Tout comme pour Matthew Lipman (1995/2006), la philosophie est préconisée comme un des moyens privilégiés pour parvenir à la pensée réflexive. D'après Anne Lalanne (2002)¹⁰¹, enseignante en classe de CP et praticienne de philosophie pour enfants, la philosophie à l'école élémentaire consisterait en une réflexion personnelle au sens large du terme et permettrait aux élèves de revenir sur leurs propres représentations. Ceci signifierait pour l'auteure (Lalanne, 2002), exprimer une pensée qui est sienne, identifier les sources de ses représentations, en questionner la validité puis confronter son discours à celui des autres. Ce ne serait qu'à l'issue de cette succession d'étapes que l'élève s'éveillerait à la pensée réflexive, prenant ses propres représentations et ses pensées comme objet d'étude avec ses pairs. C'est en ce sens que Michel Tozzi (2001, p. 26) ajoute que philosopher « c'est penser sa pensée, savoir son savoir, réfléchir son savoir ».

Alors que pour Jacques Lévine, les ateliers de philosophie sont présentés comme des préalables à la pensée philosophique, l'objectif visé ici est davantage orienté vers un apprentissage du philosophe. L'ancrage théorique des pratiques de ce courant repose sur la didactisation de l'apprentissage du philosophe proposée par Michel Tozzi (1992b, 1994). Ce dernier précise que la finalité de l'apprentissage du philosophe consiste à apprendre à « penser par soi-même » (Tozzi, 1994), c'est-à-dire « s'interroger sur les problèmes fondamentaux et tenter d'y apporter des réponses dûment fondées » (*ibid*, p. 141). Cet apprentissage reposerait, selon l'auteur, sur trois « processus fondamentaux de la pensée philosophique » : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation (Tozzi, 1992a, p. 37). Par exemple, dans une discussion portant sur l'amitié, les élèves peuvent être amenés à faire des distinctions conceptuelles sur des termes voisins comme « copain » et « ami ». En essayant de conceptualiser ces notions, ils sont amenés à argumenter leurs positions, leurs choix. C'est au cours de ces étapes de conceptualisation et d'argumentation qu'une problématisation pourra être mise en évidence. Ces trois processus intimement corrélés au sein de la discussion se combineraient, permettant ainsi à l'élève de développer progressivement une attitude réflexive et de penser par lui-même.

¹⁰¹ La finalité des ateliers de philosophie d'Anne Lalanne (2002) est strictement philosophique et non citoyenne et psychologique. Elle reconnaît l'intérêt de ces finalités mais les associe à d'autres types d'activités.

Ainsi, même s'il n'est pas revendiqué par tous les praticiens comme tel, l'objectif des pratiques de ce courant dit « philosophique » serait associé au travail du philosophe. Pour développer de telles aptitudes, les praticiens envisagent différentes approches dont la composante principale reposerait sur la présence plus ou moins prégnante de l'enseignant ou de l'animateur durant les débats.

Le guidage de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant au cours de la discussion à visée philosophique semble être un point essentiel dans l'appropriation d'habiletés de pensée par les élèves. Comme l'explique Michel Tozzi (2001a, p. 47), « il ne suffit pas que la question de départ soit de type philosophique pour qu'elle soit traitée de manière philosophique ». En effet, même si la thématique de la discussion relève d'une question *a priori* philosophique, elle peut n'engendrer qu'un débat d'opinions ne visant que l'exposition et la juxtaposition de positions non fondées en raison. La visée philosophique de la discussion dépend donc, comme le souligne Jocelyne Beguerry (2012), de la qualité de l'enseignant pour guider les élèves. Il s'agit pour l'enseignant de faire débattre les élèves entre eux et non penser à leur place. En ce sens, « le seul objectif du guidage doit être d'amener le groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, c'est-à-dire en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats » (Lalanne, 2002, p. 55). Pour y parvenir, son action porterait tant sur le fond (structuration du contenu) que sur la forme (définition des règles de fonctionnement et surveillance de leur application) de la discussion.

Illustrons nos propos avec les pratiques mises en place respectivement par Anne Lalanne (2002) et Oscar Brénifier (2002). Bien que ces pratiques aient toutes les deux en commun le souci d'amener les élèves à entrer dans une discussion philosophique, pour nous débat en philosophie, elles se différencient notamment par le degré d'intervention de l'enseignant ou encore sa qualité de « philosophe » reconnue. D'après Anne Lalanne (2002), le guidage de l'enseignant s'articule essentiellement autour des moments de reprises du

débat que sont la reformulation et la structuration des idées. La reformulation¹⁰² permettrait de mettre en évidence des éléments qui n'auraient pas été soulevés par les enfants et la structuration des idées permettrait de donner une vision globale de la discussion en faisant un point sur les avancées des élèves. Par l'introduction de questions, d'éléments nouveaux ou par la mise en évidence de contradictions, l'enseignant pourrait ainsi agir sur le caractère philosophique de la discussion.

Oscar Brénifier (2002) insiste également sur la nécessité de « souligner les enjeux » pour structurer la discussion. L'un des moyens, pour lui, serait de favoriser le « questionnement mutuel », qu'il définit comme « une procédure assez simple, aux multiples variantes, dont le but est d'entraîner les élèves à se questionner¹⁰³ et à développer plus avant des idées » (Brénifier, 2002, p. 39). On reconnaît dans cette procédure de questionnement un héritage empreint de l'attitude socratique de la maïeutique. En procédant de cette façon, l'enseignant leur ferait prendre conscience des enjeux, des présupposés et des implications de la discussion.

Comme nous venons de le voir, ces différences procédurales soulignent toutes l'importance, voire la nécessité de l'intervention d'un animateur pour mener la discussion. De surcroît, elles précisent que l'animateur n'a pas seulement le rôle de modérateur dans la discussion mais qu'il a la subtile tâche d'aider les élèves à s'éveiller à la pensée réflexive. C'est donc la qualité de l'étayage de l'enseignant, et plus précisément des capacités de reformulation et de questionnement (*cf.* chapitre 9), qui est souligné dans les espaces de recherche.

1.2.3. Le courant démocratique

Ce courant dit « démocratique », vise comme le courant « philosophique » à développer les compétences liées au philosopher (Tozzi, 1992a, 1994, 2001a), mais s'appuie sur un dispositif proche des modalités coopératives de débat (Connac, 2005, 2009 ; Delsol, 2003).

¹⁰² « L'importance de la reformulation permet de recentrer l'attention sur l'objet d la recherche et oblige les enfants à ne pas se contenter de réponses approximatives mais à approfondir leur pensée, à la développer, ce qui a pour effet parfois de les mettre face à des contradictions insoupçonnées » (Lalanne, 2002, p. 59).

Nous nommons les ateliers de philosophie dans ce courant « démocratique » les ateliers Delsol au sens où Alain Delsol initia ce type de pratiques de philosophie. L'appellation de ces ateliers philosophiques sous la dénomination de « courant démocratique » peut paraître confuse. Quels seraient les liens entretenus entre la dénomination « atelier de philosophie » et « courant démocratique » ? Pour le dire autrement, comment Alain Delsol relie-t-il philosophie et démocratie dans sa démarche ? Commençons par identifier la particularité de la mise en place de ces ateliers de philosophie par rapport aux autres pratiques existantes (Lipman, 2006 ; Lévine, 2008 ; Brénifier, 2002).

L'organisation de l'atelier

La démarche d'Alain Delsol, théorisée par Sylvain Connac (2005) et par Michel Tozzi (2012) repose essentiellement sur une répartition de rôles durant la discussion (Tozzi, 2001a). A la différence de ce qui est proposé chez Matthew Lipman (2006) ou Jacques Lévine (2008), les élèves ont une place et un rôle institutionnels définis par avance dans la discussion. Cette répartition présenterait, pour Alain Delsol (2002, 2003), deux enjeux. Tout d'abord, la prise en charge de la discussion par les élèves respecterait leur rythme. L'auteur pense en effet que si l'enseignant menait le débat, il imposerait un rythme aux élèves qui ne serait pas le leur. Il aurait également tendance à trop induire les réponses des élèves, les guidant non intentionnellement vers quelque chose de pré-construit. Néanmoins, même si l'enseignant n'intervient pas directement pour structurer la discussion, la diversité des rôles concourt à baliser le cheminement de la pensée. Chacun des rôles tenus respectivement par les élèves aurait une fonction spécifique dans la construction de la pensée collective. Les élèves développeraient par conséquent des habiletés cognitives différentes suivant les rôles successifs qu'ils tiendraient dans les ateliers. Alain Delsol (2003, 2005) définit les rôles endossés par les élèves comme suit.

¹⁰³ En ce sens, le rôle de l'enseignant est l'art de questionner (Brénifier, 2002).

Le président de séance

Il donne la parole à ceux qui le désirent. Il est le garant du bon déroulement de l'atelier, en rappelant à l'ordre les « agitateurs ». Il représente l'autorité et donc se doit d'être impartial.

Le reformulateur

Il intervient après quelques interventions des élèves, reformulant leur propos en ne retenant que l'essentiel. Pour ce faire, il écoute très attentivement les autres élèves. Alain Delsol (2003, p. 113) reconnaît la difficulté de ce rôle : « C'est un effort cognitif très important parce que pour reformuler il faut se débarrasser de ses opinions pour ne pas ajouter ce qui n'a pas été dit. Il ne faut retenir que ce qui est essentiel donc apprendre à abstraire ».

L'élève micro

A la différence du président de séance qui donne la parole aux élèves, l'élève micro leur présente un micro afin que leur voix soit amplifiée et leurs propos audibles par tous. Ceci permet également l'enregistrement des séances. Cette fonction est hautement symbolique puisqu'elle représente l'égalité de tous devant la parole.

L'élève dessinateur

Il est amené à illustrer les propos échangés entre les discutants, sans prendre part à la discussion. Le but est de saisir les moments importants de la discussion ; mais ne maîtrisant pas l'écriture, l'élève dessinateur utilise le dessin. Alain Delsol précise qu'« il s'agit donc de produire une sorte de concept iconique » (Delsol, 2003, p. 114).

Les discutants

Ils débattent autour de la question retenue pour l'atelier. Ils essayent, entre autre, de définir les termes du sujet, de justifier et d'argumenter leur propos. A la fin de la discussion, ils questionnent l'élève dessinateur au sujet de sa réalisation. Dans cette tâche, ils participent à un retour sur la discussion.

L'enseignant

Il rappelle les règles de fonctionnement de l'atelier au début et donne la question du débat. Même s'il a distribué des rôles aux élèves, il reste là pour les aider (notamment le président et le reformulateur) et relancer le débat si nécessaire.

La disposition est elle aussi un des éléments importants du dispositif, au sens où elle renforce le dispositif et la répartition de rôles. Alain Delsol préconise une organisation spatiale de l'atelier avec une répartition des élèves en « U ». De cette manière, tous les discutants sont vus et peuvent se voir. L'enseignant est placé entre le président de séance et le reformulateur. Il peut ainsi les aider dans leur fonction plus aisément sans entrecouper le débat. Ces trois personnes se placent face aux discutants. L'élève micro est placé au milieu de l'espace formé ; il circule ainsi plus aisément avec le micro. Seul l'élève dessinateur et les observateurs se situent en retrait de l'espace de discussion afin de ne pas interférer dans la discussion.

La prise en charge de rôles par les élèves au cours de la discussion ainsi que son organisation spatiale constituerait pour Alain Delsol (2000) un cadre démocratique favorisant à la fois une éducation à la citoyenneté et un apprentissage du travail du philosophe. Michel Tozzi (2012) reprend l'idée de rôles institutionnels endossés par les élèves mais ajoute le rôle de synthétiseur, ce dernier devant synthétiser les échanges au milieu et à la fin de la discussion.

A la suite de cette présentation du dispositif, on peut se demander en quoi ces ateliers de philosophie de type Delsol seraient-ils plus démocratiques que les autres protocoles ? En quoi seraient-ils des outils pour l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du philosophe ?

L'objectif : articulation des exigences de pensée sur un dispositif démocratique

D'après Alain Delsol (2005), le dispositif démocratique influencerait favorablement sur le développement de la citoyenneté. Faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à

une communauté démocratique induirait des aptitudes citoyennes : réfléchir ensemble, coopérer pour agir plus justement. Toutefois cette idée n'est pas spécifique aux ateliers de philosophie de type Delsol. Tout débat mis en place dans les mêmes conditions induira également des attitudes citoyennes. Comparons, par exemple, les conseils de coopératives mis en œuvre dans les pédagogies dites institutionnelles (Connac, 2005, 2009) et les ateliers de philosophie de type Delsol.

A première vue, rien ne semble les différencier au niveau de l'organisation spatiale. Dans les deux cas, les élèves sont positionnés de manière circulaire et s'expriment après avoir demandé un droit de parole auprès du président de séance et l'enseignant choisit de n'intervenir qu'en cas de nécessité, préférant la position d'observateur. Le cadre démocratique déterminé pour les ateliers de philosophie semble se réclamer du cadre proposé pour les conseils de coopérative. On y retrouve également un partage de la parole et du pouvoir. Toutefois, ces deux types de débats ne visent pas le même objectif. Dans un conseil de coopérative, les élèves collaborent aussi bien pour étudier des projets ou des propositions que pour gérer des conflits inhérents à la vie de classe. Le conseil de coopérative a donc une fonction de régulation de la vie de classe¹⁰⁴ (Oury & Vasquez, 1971). Dans les ateliers de philosophie, les élèves ne collaborent pas autour de questions pragmatiques mais autour de questions spéculatives. De plus, les échanges entre les élèves ne visent pas le consensus et l'adhésion du plus grand nombre mais l'intercompréhension des idées avancées dans une visée philosophique (Delsol, 2003 ; Tozzi, 2012). Les exigences visées ne sont donc pas identiques.

Retenons de cette comparaison qu'un cadre démocratique est présenté dans les espaces de recherche comme une condition nécessaire pour tout débat ou discussion (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) ; même s'il n'est pas suffisant pour rendre une discussion philosophique. On peut en effet discuter autour de préjugés ou d'idées reçues avec une répartition équitable du

¹⁰⁴« Le conseil, réunion d'information de tous par tous, œil du groupe : appareil de radioscopie décelant les formations microsociologiques, compteur grégaire renseignant sur l'énergie inconsciente... Instrument d'analyse, d'interprétation, de critique, d'élaboration collective et de décision, mémoire du groupe aussi : nous avons parlé de cerveau du groupe. [...] En tant que réunion d'épuration qui draine toutes sortes d'énergies, les récupère ou les élimine, le conseil était le rein du groupe mais Cour de justice ou lieu de recours, lieu où se fait la loi dans le groupe, où l'on parle au nom de la Loi, différemment et efficacement, le conseil nous apparaissait comme un moment de langage, créateur de nouveaux dynamismes : cœur du groupe» (Oury & Vasquez, 1971, p 422).

pouvoir et de la parole. Le cadre démocratique est donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'émergence de la pensée philosophique¹⁰⁵. C'est pourquoi on retrouvera dans les ateliers de philosophie de type Delsol des exigences liées au travail du philosophe. Ce dernier précise que la répartition de rôles dans l'atelier favoriserait le développement de compétences langagières et d'aptitudes philosophiques. En effet, chaque élève, suivant son rôle dans l'atelier, « utilise différents registres de la langue » (Delsol, 2003, p. 112). Le président de séance s'affirme sur un mode impératif, le reformulateur sur un mode indirect, les discutants sur des modes déclaratif, argumentatif et interrogatif, l'élève dessinateur sur un mode descriptif. En acquérant des compétences langagières, les élèves pourraient plus aisément conceptualiser, argumenter puis problématiser¹⁰⁶ (Tozzi, 1992a, 2001, 2012).

De cette manière, on comprend plus aisément les corrélations entre les termes de « démocratie » et de « philosophie » dans les ateliers de type Delsol. Certes on pourrait faire le même constat avec les autres courants de pratiques de philosophie, mais dans les ateliers de type Delsol, l'accent est davantage porté sur la mise en place démocratique de la discussion, notamment par la répartition de rôles.

Eléments de conclusion

Le débat en philosophie se formalise dans les espaces de recherche par les dispositifs pédagogiques proposés par les chercheurs, à l'image des démarches de Matthew Lipman (2006), Jacques Lévine (2001, 2008), Michel Tozzi (1992a, 1994, 2001a, 2012), Alain Delsol (2002, 2003) et Oscar Brénifier (2002). Soulignons quelques faits qui nous semblent caractéristiques de la manière dont le champ de recherche autour de la philosophie à l'école se structure. Tout d'abord, les recherches autour de l'objet relèvent de disciplines de recherche

¹⁰⁵ Par ailleurs, Anatole De Monzie (1925) insistait déjà sur les liens préexistants entre « démocratie », « citoyen » et « philosophie » puisque l'une des finalités de l'enseignement de la philosophie est de « former des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique » (cf. annexe n°1).

¹⁰⁶ En ce sens, pour Alain Delsol (2003, p. 115), « on peut agir sur la forme (le dispositif) pour induire des changements sur le fond (processus de pensée, maîtrise du langage et développement de la personnalité). Si l'on veut encourager chez l'enfant : une attitude réflexive, l'apprentissage du respect et l'écoute des paroles des autres, développer l'habitude d'exigences intellectuelles (réfléchir avant de parler, prendre parti sur ce qu'on dit ou qui a été dit...) ; alors on peut favoriser la mise en place d'un processus collectif du "philosophe" ».

très variées, de la philosophie à la didactique en passant par la linguistique. Précisons également que le but de la recherche n'est pas tant de décrire que de donner à voir le débat philosophique comme un dispositif permettant de pallier aux problèmes rencontrés par l'institution scolaire (Lévine, 2008) et reposant sur un idéal de l'enfant (*ibidem*). Si le débat en philosophie est davantage formalisé par les dispositifs pédagogiques que par les contenus visés, cela s'explique aussi par le fait que peu de recherches relèvent de la didactique (Tozzi, 1992a ; Destailleur-Bigot, 2013b), entendue comme discipline de recherche s'intéressant aux contenus se référant à des disciplines (Reuter, 2010b).

Relevons également les dénominations des sujets didactiques dans les écrits de recherche. Les « élèves » ne sont pas toujours les sujets sollicités dans les écrits des espaces de recherche. Les chercheurs (Lipman, 2006 ; Lévine, 2001, 2008 ; Tozzi, 2001a) évoquent plus souvent les enfants plutôt que les élèves, en parlant des sujets mobilisés dans les débats en philosophie. Sans doute faut-il voir ici le signe de la finalité des débats en philosophie : il ne s'agit pas de constituer les sujets comme des sujets apprenants, mais comme de futurs citoyens.

Terminons enfin par souligner que même si les espaces de recherche proposent une variété de dispositifs pédagogiques, on ne retrouve pas cette diversité au niveau des cadres théoriques mobilisés. Les cadres théoriques de Matthew Lipman (1995/2006) à l'international et de Michel Tozzi (1992a, 2001a) pour la France sont les plus représentés dans les écrits de recherche. Serait-ce le signe manifestant de la volonté de regrouper les pratiques autour d'un cadre théorique unifiant ? Qui plus est, ce cadre est porté par Michel Tozzi (1992a, 2001a, 2003, 2012), figure militante qui œuvre beaucoup dans la diffusion des pratiques de philosophie à l'école. Il y aurait alors un intérêt à unifier les pratiques pour les rendre visibles dans les autres espaces constitutifs de l'Ecole.

2. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de prescription

Traiter de la question du débat en philosophie dans les espaces de prescription peut paraître « étrange » voire une entreprise vaine, dans le sens où la philosophie n'est pas une discipline représentée à l'école élémentaire. Mais bien que le débat en philosophie ne soit pas mentionné dans les programmes officiels, il est pour autant suggéré dans les documents d'application de la littérature (MEN, 2002c, 2003b, 2004). En effet, dans la présentation des œuvres proposées aux enseignants comme supports de l'enseignement de la littérature, le débat *philosophique*¹⁰⁷ est présenté comme une activité envisageable complétant les activités de lecture. On relève d'ailleurs une occurrence explicite au débat philosophique¹⁰⁸ (MEN, 2002c) dans les commentaires accompagnant la présentation de l'ouvrage *Le chat qui s'en allait tout seul* de Rudyard Kipling. On y lit notamment que « la symbolique de cette histoire ouvre à un véritable **débat philosophique**¹⁰⁹ sur la notion de liberté et d'indépendance » (MEN, 2002c, p. 30).

Le caractère philosophique des œuvres choisies dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2003b, 2004) est également souligné à de nombreuses reprises. On relève, par exemple, que la lecture de poèmes dans l'œuvre de *C'est corbeau* écrite par Jean-Pascal Dubost et Katie-Cheyne Couprie « proposent des petits moments philosophiques : réflexion sur « venir en aide », « donner et recevoir », sur les rapports entre les Hommes et les animaux, sur la captivité, l'instinct, la liberté » (MEN, 2004, p. 35). De la même manière, on retrouve également dans ces écrits à propos des œuvres proposées: le « propos philosophique », le « conte philosophique », la « réflexion philosophique », les « récits philosophiques », « haute question philosophique », et même le « débat de couleur philosophique ». On peut voir pour ces œuvres présentant un caractère philosophique une incitation au débat *réflexif* ou *philosophique*. C'est du moins la lecture que nous faisons des textes de prescription lorsqu'il y est précisé que (MEN, 2002c, p. 6) :

¹⁰⁷ Nous reprenons ici l'expression telle que présentée dans les documents d'application des programmes (MEN, 2002c).

¹⁰⁸ De la même manière, sont identifiées dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2004) 50 références explicites aux débats, 15 au débat interprétatif et une au débat argumentatif.

¹⁰⁹ C'est nous qui soulignons.

L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).

Le travail interprétatif autour des œuvres proposées dans les documents d'application est ainsi l'occasion « d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (MEN, 2002c, p. 8).

Ainsi et bien que la philosophie ne soit pas une discipline constitutive de l'Ecole, le débat philosophique est toutefois formalisé dans les espaces de prescriptions comme une activité orale liée aux activités de lecture-littérature, sans que ne soit précisé pour autant les contenus visés ou même les modalités d'organisation et de mise en œuvre des activités philosophiques en classe.

3. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation

Pour analyser la formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation, nous choisissons de prendre en compte les écrits encadrant les pratiques. Edwige Chirouter propose une catégorisation de cette littérature encadrant ces pratiques de philosophie à l'école (2010, p. 271) :

Et, en plus de la publication de ces albums (souvent magnifiques aussi sur le plan graphique), ou des nombreuses adaptations de mythes, contes ou fables, on voit apparaître depuis quelques années sur le marché de l'édition jeunesse toute une série de « petits manuels de philosophie pour enfants », dont les plus connus sont certainement les « Goûters philo » édités par Milan.

Selon l'auteure, ces écrits essentiellement constitués d'ouvrages pour lancer le débat, regroupent les ouvrages de littérature de jeunesse ou de littérature classique, les réécritures de contes traditionnels ou philosophiques (Tozzi, 2006) et les « petits manuels de philosophie » (Chirouter, 2010). Ces manuels de philosophie sont construits autour de groupement de textes permettant de travailler des notions ou approcher des concepts philosophiques, comme ceux identifiés dans les programmes d'enseignement de la philosophie de la classe de terminale (MEN, 2003). Notons que les publications identifiées par Edwige Chirouter comme étant des

« petits manuels de philosophie » sont en plein essor depuis les années 2000¹¹⁰, profitant de la visibilité, de la diffusion et de la publicité des nouvelles pratiques de philosophie à l'école (Tozzi, 2012).

Pour notre analyse et à des fins comparatives, nous choisissons de ne garder que les manuels scolaires pour préciser la place du débat en philosophie dans les espaces de recommandation, dans une visée comparative avec les débats en lecture-littérature et en sciences.

3.1. Les choix de constitution du corpus

Bien que la philosophie ne soit pas une discipline institutionnalisée à l'école élémentaire, certains manuels de français consacrent toutefois des rubriques à la philosophie. Le corpus se compose ainsi des deux éditions de manuels scolaires de français qui consacrent une rubrique au questionnement philosophique. Il s'agit d'un manuel spécifique de la littérature, *A la page*, publié aux éditions Bordas, et d'un manuel de français unique, *Lire et dire*, publié aux éditions SEDRAP. Le corpus se constitue conséquemment comme suit :

¹¹⁰ Parmi ces collections, nous relevons les *Goûters Philo*, cités précédemment par Edwige Chirouter, les collections *Chouette Pensée* et *PhiloZenfants*.

Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>A la page</i>	Bordas	CE2	2005
<i>Lire et dire</i>	SEDRAP	CE2	2008
		CM1	2008
		CM2	2008

Tableau 12 : Constitution du corpus *Manuels* pour le débat en philosophie

Précisons que les manuels scolaires *Lire et dire* bien qu'édités en 2008, ne peuvent être considérés comme postérieurs aux Instructions officielles de 2008, puisque leur édition date du 25 avril 2008. Notons également que la partie « philosophie à l'école primaire » dans le manuel *Lire et dire* est coordonnée par Oscar Brénifier (2002) qui est un des acteurs très présent de la noosphère, notamment par ses nombreuses publications sur le sujet.

3.2. La place de la philosophie : un affichage revendiqué

Relevons dans ces deux manuels de français la place donnée à la philosophie. Une page complète y est consacré dans chacun des manuels, avec pour titre, « Le coin philo » pour le manuel *A la page* et « Le petit atelier de philo » pour le manuel *Lire et dire*.

Pour le premier manuel, le manuel *A la page*, la page s'organise autour d'une photographie accompagnée de deux ou trois questions, ou d'une citation ou d'un proverbe, dont le sujet rappelle le thème du groupement de textes littéraires, alors que pour le second, le manuel *Lire et dire*, six à sept questions sont posées à la suite d'un texte choisi. Nous reviendrons, dans la partie suivante, sur la spécificité de la forme de ces questions (*infra*, p. 160 et s.). Dans les guides du maître de ces deux manuels, il est intéressant de souligner la place et la justification donnée à la pratique de philosophie à l'école. A la différence des autres sous-disciplines du français présentes dans ces manuels de français (étude de la langue, lecture et rédaction), les activités de philosophie proposées sont fondées de manière théorique et des corrélations possibles avec les programmes officiels sont longuement justifiées. Ces justifications se donnent à voir comme une revendication de la place de la philosophie à l'école, bien plus qu'une explicitation des choix de mise en œuvre retenus pour ces activités

de philosophie. Les deux guides du maître commencent effectivement par un questionnement sur la philosophie à l'école, sous les sous-titres « Qu'est-ce que la philosophie pour enfants ? » pour le manuel *A la page* et « Philosopher au primaire ? » pour le manuel *Lire et dire*. Sont ainsi posées des définitions sommaires de cette activité que nous pouvons entendre comme l'émergence d'une discipline à l'école. C'est en ce sens, du moins, que se laissent penser les propos d'Oscar Brénifier lorsqu'il justifie la mise en place de la philosophie à l'école. En effet, ce dernier (*Lire et dire, Guide du maître, CE2*, p. 9) déplore « le côté placage artificiel, tardif et parachuté » de la discipline philosophie en classe de terminale, cette « seule et unique année s'instaurant comme un prétendu « couronnement » ». Aussi, présente-t-il (*ibidem*) la philosophie à l'école comme une discipline permettant un moyen pour « accoutumer progressivement les enfants à un tel esprit [l'esprit critique], au fur et à mesure de leur développement cognitif et émotionnel ». L'émergence de la philosophie à l'école est ainsi à comprendre comme une réponse aux problèmes posés par l'enseignement tardif de la philosophie en classe de terminale. Plus encore selon Oscar Brénifier (*ibidem*), la philosophie à l'école se construit contre la discipline philosophie telle qu'elle est enseignée au lycée:

Il faudra sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'un être singulier qui s'élabore dès le plus jeune âge.

Bien qu'on retrouve la revendication de la légitimité des activités de philosophie à l'école dans le guide du maître du manuel *A la page*, la philosophie à l'école n'est pas postulée comme une discipline à part entière, mais comme l'organisation d'une seule et même discipline (*A la page, Guide du maître, CE2*, p. 39) :

Faire de la philosophie avec des enfants est possible. Il ne s'agit pas bien sûr de leur présenter un ensemble de doctrines philosophiques, ni d'enseigner une nouvelle discipline à l'école élémentaire. En réalité, la question « qu'est-ce que la philosophie pour enfants ? » n'est pas correcte. Il n'y a pas une philosophie pour enfants et une philosophie pour adultes. Il y a la philosophie.

Nous avançons ici l'idée que la philosophie à l'école est donnée à voir comme une configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) de la discipline *philosophie* en classe de terminale. Elle est posée comme une activité en tension entre un contre-modèle de l'enseignement de la philosophie tel qu'il est enseigné en classe de terminale et entre la volonté de légitimer ces pratiques de philosophie à l'école. C'est en ce sens que peut se

comprendre la présentation de la « philosophie pour enfants » dans les guides du maître des deux manuels.

3.3. Le débat ou la discussion philosophique : une conception de la philosophie

Les guides du maître des deux manuels participent également à la formalisation du débat par des concepteurs des manuels. Pour ces derniers, la philosophie à l'école se met en œuvre par la discussion philosophique, et non pas, par le débat philosophique.

Dans le guide du maître du manuel *A la page*, après la présentation des courants de philosophie représentatifs (les approches pédagogiques de Matthew Lipman, de Jacques Lévine, de Michel Tozzi, d'Oscar Brénifier et de Marc Sautet et Jean-François Chazerans) par et pour les concepteurs du manuel, la discussion philosophique est présentée comme suit (*A la page*, *Guide du maître*, CE2, p. 39) :

La discussion philosophique à l'école a pour objectif de montrer que rien n'est évident. Philosophier, c'est donc se poser des questions et essayer d'y répondre. Il n'y a pas d'erreur ou de progrès en philosophie. Il s'agit avant tout d'apprendre à dialoguer, à travailler ensemble pour découvrir le sens de ce qui est dit.

La discussion philosophique est ainsi posée comme une modalité pour faire discuter les élèves à partir de questions, autour de la construction de sens. On retrouve également la place faite au langage oral pour pratiquer la philosophie avec les élèves à l'école dans les guides du maître associés aux manuels *Lire et écrire*. Mais à la différence du manuel *A la page*, le caractère philosophique de la discussion est souligné dans le manuel *Lire et dire*, notamment au travers la présentation des « trois niveaux de l'exigence philosophique » déterminés par Oscar Brénifier (*Lire et dire*, *Guide du maître*, CE2, p. 9) :

Ces trois facettes de l'activité semblent exprimer l'exigence supplémentaire du simple exercice de la parole et de l'utilisation de l'écrit, selon l'âge des élèves, comme le pratique déjà n'importe quel enseignant du primaire. Il s'agit des dimensions intellectuelles, existentielles et sociales, termes que chacun renommera comme il l'entend. L'ensemble des trois registres se résumant à l'idée de penser par soi-même, être soi-même et être et penser dans le groupe.

Dans ce guide du maître, on relève également l'importance donnée aux critères permettant de reconnaître le caractère philosophique d'une discussion (*Lire et dire, Guide du maître, CE2*, pp. 13-16) .

A la suite de ces premiers constats, nous pouvons avancer que la philosophie à l'école se pose donc, dans les espaces de recommandation constitués par les manuels scolaires et guides du maître, comme une forme de pratiques orales, pour lesquelles nous identifions l'héritage de la tradition orale des pratiques philosophiques de Socrate et Aristote, telles qu'elles sont représentées dans les dialogues qui nous sont parvenus de l'Antiquité. Notons encore que le terme de « débat » n'est pas présent dans les guides du maître, les auteurs préférant le terme de « discussion ».

3.4. Les objets du débat en philosophie

Pour déterminer les objets du débat en philosophie, notre étude porte sur l'analyse des 585 énoncés relevés dans les manuels de français dans les rubriques consacrées à la pratique de la philosophie à l'école : 16 énoncés dans le manuel scolaire *A la page* et 569 dans le manuel scolaire *Lire et dire*. Notons d'ailleurs que le nombre d'énoncés proposés aux élèves dans les manuels *Lire et dire* augmente en fonction du niveau de classe : 139 énoncés pour les CE2, 196 énoncés pour les CM1 et 234 pour les CM2. Cette différence s'explique essentiellement par le nombre de pages consacrées aux activités de philosophie dans ces trois manuels. En effet, on compte 31 pages dédiées aux activités de philosophie dans le manuel de CM2, contre 29 dans le manuel de CM1 et seulement 20 dans le manuel de CE2. Précisons encore que les énoncés prennent exclusivement la forme de questions, à la différence des énoncés relevés dans les manuels de français pour le débat en lecture-littérature et dans les manuels de sciences pour le débat en sciences qui comprenaient à la fois des consignes et des questions dans les rubriques associées au débat.

Pour analyser ces 585 énoncés relevés dans les manuels scolaires, nous avons repris quelques-unes des catégories élaborées par Ana Dias-Chiaruttini (2010) ; catégories qui nous avaient permis d'analyser les énoncés dans les manuels de français pour le débat en lecture-littérature (*supra*, p. 93 et s.). Ce nouvel emprunt s'explique par les énoncés relevés. En effet, dans le manuel *Lire et dire*, certaines questions se réfèrent directement au texte littéraire

proposé aux élèves pour lancer la discussion. Nous identifions ainsi 221 énoncés questionnant les textes littéraires proposés et 364 autres énoncés permettant de lancer la réflexion philosophique. Parmi les énoncés référents aux textes littéraires, les énoncés portent sur les personnages de l'histoire, sur l'histoire, sur la morale de l'histoire ou sur le genre de texte et s'organisent comme suit :

Les personnages		L'histoire	La morale de l'histoire	Effet du texte
Expliquer	Juger	Expliquer	Juger	Identifier
158	48	7	3	5

Tableau 13 : Répartition des énoncés relevés dans les rubriques consacrées à la philosophie dans les manuels scolaires

Concernant ces catégories, notons que 206 énoncés concernent les personnages et leurs actions. Parmi ces énoncés, nous avons fait le choix de distinguer les questions appelant une explicitation des actions des personnages (« Pourquoi Fatima félicite-t-elle Ahmed ? », *Lire et dire, Manuel de l'élève, CM1*) et les questions amenant un jugement sur les actions des personnages (« Kabou a-t-il raison de s'en aller du village ? », *Lire et dire, Manuel de l'élève, CE2*). Ces questions sur les personnages représentent 93% des questions posées à propos des textes littéraires. Les autres 15 énoncés, soit 7% des énoncés portant sur les textes littéraires, attendent des élèves une explicitation d'un élément de l'histoire (« Pourquoi tout le monde chante et s'embrasse à la gare ? », *Lire et dire, Manuel de l'élève, CM2*), un jugement sur la morale de l'histoire (« Quelle est la morale de chacune des deux histoires ? », *Lire et dire, Manuel de l'élève, CE2*) ou portent sur les effets produits par le genre du texte (« Ce texte est-il drôle ou triste ? », *Lire et dire, Manuel de l'élève, CE2*).

Précisons que les quatre catégories identifiées dans cette analyse correspondent à des catégories significatives pour l'analyse des énoncés relevés pour le débat en lecture-littérature. Pour autant « Expliquer » qui était la catégorie la plus représentative pour le débat en lecture-littérature ne l'est pas pour le débat en philosophie. Bien que des questions soient posées à propos des textes littéraires, la finalité n'est pas de comprendre et d'interpréter les textes littéraires. Les énoncés sont ici davantage entendus comme des prétextes pour faire réfléchir les élèves. En ce sens, les personnages et l'histoire permettent de lancer la discussion ; ils seraient ainsi des inducteurs de pensée. De la même manière, les autres catégories identifiées pour le débat en lecture-littérature, comme « Intention de l'auteur », « Genre », « Paratextes », « Anticiper » et « Expérience de lecteur », ne sont pas relevées pour

le débat en philosophie, même si tout comme pour le débat en lecture-littérature les questions pour le débat en philosophie portent sur l'étude d'un texte littéraire.

Parmi les 585 énoncés relevés, 364 ne portent plus directement sur les textes littéraires, mais ouvrent un questionnement philosophique. Dans ces énoncés, trois d'entre elles portent sur des questions de définition (« Qu'est-ce qu'une rencontre ? », *A la page, Manuel de l'élève, CE2*) alors que les autres questions demandent aux élèves de donner leur avis, de l'explicitier et/ou d'émettre un jugement (« Est-ce facile de connaître quelqu'un ? », « Les humains sont-ils égocentriques ? », « Avons-nous besoin des autres ? », *Lire et écrire, Manuel de l'élève, CM2*). Nous ne pouvons spécifier davantage cette dernière catégorie, car la formulation des questions ne le permet pas. Notons tout de même que la formulation des questions ne fait plus référence au texte littéraire dans ces 364 énoncés.

3.5. Une mise en scène des énoncés vers le questionnement philosophique

Les énoncés sont organisés de sorte qu'ils amènent progressivement les élèves vers un questionnement philosophique. Prenons un exemple, extrait du manuel Lire et dire en CM2, pour étayer notre propos :

- 1) Pourquoi Mme Lepic maltraite-t-elle Poil de Carotte ? ¹¹¹
- 2) Poil de Carotte est-il responsable de ce qui lui arrive ?
- 3) Poil de Carotte est-il un enfant heureux ?
- 4) Ressembles-tu parfois à Poil de Carotte ?
- 5) La vie est-elle dure ?**
- 6) Une mère peut-elle ne pas aimer son enfant ?**
- 7) Un enfant peut-il ne pas aimer sa mère ?**
- 8) Nait-on méchant ou le devient-on ?**

Dans ce groupement de questions portant sur un extrait de *Poil de Carotte* de Jules Renard, les quatre premières questions portent directement sur le texte littéraire, et, les quatre suivantes ouvrent à un questionnement philosophique sur la responsabilité, la liberté, l'obligation et la faute. Les premières questions permettent aux élèves d'entrer dans un questionnement philosophique en partant des personnages et de leurs actions. Car il s'agit

bien ici pour les élèves d'émettre des jugements sur le personnage Poil de Carotte (question n°2). Les questions n°5 à 8 ne font plus référence au texte littéraire en tant que tel, bien qu'elles ne soient pas sans lien pour autant. Ces questions reposent sur un traitement plus systématique et distancié des valeurs véhiculées dans le texte, ou des problèmes rencontrés par les personnages. Dans les questions ci-dessus, la relation conflictuelle entre Poil de Carotte et Mme Lepic permet de faire réfléchir les élèves, entre autre, sur l'obligation qu'auraient les enfants à aimer leurs parents et l'obligation que les parents auraient à aimer leurs enfants.

La formulation-même des énoncés renforce également cette progression vers un questionnement philosophique. On peut ainsi relever dans les 364 énoncés amenant un questionnement philosophique des distinctions portant sur l'implication des élèves dans les questions. En effet, 45 énoncés impliquent directement l'élève de manière individuelle dans le questionnement, 107 énoncés impliquent les élèves et 209 énoncés reposent sur des questions n'impliquant pas directement les élèves dans la formulation. Afin d'analyser plus encore ces formulations, nous consignons dans le tableau ci-dessous quelques énoncés du manuel *Lire et dire* en CM1 :

Enoncés impliquant l'élève	Enoncés impliquant les élèves	Enoncés n'impliquant pas directement les élèves
1) As-tu parfois des envies exagérées ou bizarres ?	5) Doit-on toujours obéir à ses parents ?	9) Faut-il laisser les enfants faire ce qu'ils veulent ?
2) Serais-tu prêt à tout pour accomplir ce qui te tient à cœur ?	6) Nos croyances nous aident-elles à vivre ?	10) Est-ce facile d'être généreux ?
3) Préfères-tu donner ou recevoir ?	7) Pourquoi changeons-nous périodiquement d'avis ?	11) Est-ce toujours bien de donner ?
4) Qu'est-ce qui t'empêche d'être raisonnable ?	8) Pourquoi a-t-on peur du noir ?	12) Les êtres humains sont-ils raisonnables ?

Tableau 14 : Relevé de quelques énoncés dans le manuel de l'élève *Lire et dire* (CM1)

Dans les énoncés impliquant l'élève, on retrouve un adressage personnel au travers l'emploi du pronom personnel « tu ». Ces questions se situent dans les manuels entre les questions portant sur le texte littéraire et les questions amenant plus spécifiquement un

¹¹¹ C'est nous qui soulignons.

questionnement philosophique. Selon nous, ces questions permettent à l'élève de se décentrer du texte littéraire en l'interrogeant sur ses propres choix, envies et comportements.

Dans un second temps, les énoncés interrogent les élèves en les impliquant de manière collective. Les élèves sont ainsi amenés à penser, non plus en tant qu'individus isolés, mais en tant que personnes faisant partie d'un même groupe, ou pourrait-on encore dire pour reprendre les mots de Matthew Lipman (2006), comme participant d'une communauté de recherche. Cette idée est renforcée dans l'énonciation par la présence de déterminants possessifs « nos » (question n°6), de pronoms personnels « nous » (question n°7) et pronoms personnels indéfinis « on » (questions n°5 et 8). Nous identifions ici le pronom personnel « on » comme étant un pronom inclusif, associant les élèves dans leur réflexion. Au-delà de la formulation, il s'agit bien ici pour les élèves de s'abstraire de leur condition personnelle pour envisager la question d'un point de vue plus général.

Dans un troisième temps, les énoncés n'impliquent plus directement les élèves dans la formulation. L'absence de pronoms personnels ou de déterminants possessifs associant les élèves permet un travail de réflexion plus distancié. Notons également que ces formulations sont relativement proches de celles proposées au cours de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale.

L'organisation des énoncés est donc progressive dans les manuels et permet à la fois le décentrement progressif de l'élève vers un questionnement plus général et abstrait. On pourrait d'ailleurs dire que les questions sont organisées de sorte que les élèves réfléchissent sur des personnages, sur leur vie, avec les autres sur leur vie puis avec les autres sur les autres.

Eléments de conclusion

Concluons cette partie sur l'analyse des espaces de recommandation par deux remarques. Tout d'abord, les pratiques de philosophie à l'école sont recommandées sous la forme de discussions à mener. Aucune mention n'est faite au débat. La discussion serait ainsi la forme plébiscitée. Ceci n'est pas sans rappeler la forme revendiquée de la philosophie à l'école dans les espaces de recherche : c'est contre une forme sociale du débat, notamment celle du débat

télévisé, que se construit la discussion au cours des pratiques de philosophie à l'école (Bucheton, Soulé et Tozzi, 2008). Une deuxième remarque repose sur l'appellation des sujets dans les guides du maître. Il est effectivement intéressant de relever que les sujets ne sont pas désignés en tant qu'élèves mais en tant qu'enfants. Est-ce à dire que la philosophie à l'école viserait davantage le sujet social, l'enfant, plutôt que le sujet scolaire, l'élève ? Cette même remarque avait pu être faite concernant la dénomination des sujets dans les espaces de recherche. La persistance de la même manière de désigner les sujets est, selon nous, un critère significatif permettant de caractériser les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay et Fluckiger, 2011a, 2011b ; Daunay, 2013 ; Fluckiger, 2013 ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats en philosophie. Les sujets didactiques reconstruits au cours des débats en philosophie seraient donc les enfants. Ou pour le dire autrement, la philosophie à l'école, en tant que cadre disciplinaire contraignant que nous constituons pour cette recherche, chercherait à entrevoir l'enfant qui se cacherait dans l'élève, ou encore, viserait le développement de l'être social et non pas uniquement le sujet scolaire. Cette hypothèse sera plus largement étayée dans l'analyse des espaces de pratiques effectives, dans la troisième partie de cette recherche (*cf.* chapitres 9 et 10).

Conclusion du chapitre 4

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence les formalisations du débat en philosophie dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Le genre du débat en philosophie relève d'un genre disciplinaire, tout comme cela était le cas pour le débat en lecture-littérature et pour le débat en sciences. Ce genre se formalise dans les espaces de prescription dans ses relations possibles et souhaitées avec le débat en lecture-littérature, le débat en philosophie étant proposé comme un prolongement possible des débats en lecture-littérature. Pour autant, aucune indication n'est donnée quant aux contenus visés. Concernant les espaces de recherche, le débat en philosophie est formalisé comme une pratique orale de discussion au cours de laquelle les élèves construisent des contenus, soit des habiletés pour Matthew Lipman (2006) ou des compétences liées à l'apprentissage du philosophe pour Michel Tozzi (1992a, 1994, 2001a, 2012). Notons que le débat en philosophie est essentiellement formalisé par ses pratiques qui permettent de distinguer les différents courants de philosophie à l'école (*supra*, p. 135 et s.). On relève également une

formalisation du débat dans les manuels scolaires de français se caractérisant essentiellement par la forme des questions posées dont la forme n'est pas sans rappeler les énoncés proposés aux élèves en classe de terminale.

Comment comprendre alors ce genre du débat en philosophie, entendu comme un « genre en émergence » (Auguet, 2003, 2005) ou un « genre scolaire impossible » (Galichet, 2005) ? Le débat en philosophie serait-il une pratique propédeutique initiant les élèves à un enseignement de la philosophie tel que proposé en classe de terminale ? Les analyses nous permettent d'avancer que les espaces de recherche et de recommandation formalisent le sujet didactique en philosophie davantage en sa qualité d'enfant que sujet apprenant. En effet, nous avons relevé beaucoup d'occurrences « enfant » dans les espaces pré-cités. Il ne s'agit donc pas, pour nous, de construire une posture d'apprenant telle qu'elle pourrait être définie dans les textes officiels pour l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, le sujet didactique constitué dans ces espaces étant davantage formalisé comme un enfant, ou encore, comme un futur citoyen. En ce sens, le débat en philosophie ne pourrait s'entendre comme une initiation à l'enseignement de la philosophie.

Conclusion de la partie 1

Les quatre premiers chapitres de ce travail ont conduit à délimiter notre objet de recherche dans une perspective diachronique et synchronique. Après un chapitre augural sur la scolarisation du débat à l'école élémentaire, les analyses des espaces de recherche, de prescription et de recommandation, successivement pour le débat en lecture-littérature, le débat en sciences et le débat en philosophie permettent de mettre en exergue des constats, lesquels appellent des interprétations, et, laissent en suspens et/ou posent des interrogations.

Des constats

- Le développement de l'oral que nous considérons comme un objet *en* tension entre les espaces de recherche et un objet *de* tensions entre les espaces de prescription et de pratique, est une des raisons expliquant le développement de certaines formes d'interactions verbales, comme le débat.
- Plus qu'une valorisation scolaire du débat, comme réponse au projet « de modernisation de l'école » (Husson, 2007a), le débat s'inscrit dans un projet de renouvellement (lecture-littérature), de rénovation (en sciences) ou de légitimation (en philosophie) pour les disciplines scolaires.

- Les débats en lecture-littérature et en sciences sont présents dans les espaces de prescription comme des modalités pédagogiques de construction des contenus disciplinaires et comme un objet d'enseignement de la pratique du débat.
- Le débat en lecture-littérature est représenté dans les manuels scolaires par un rubriquage explicite et se construit comme une modalité pédagogique privilégiée pour construire des contenus disciplinaires, en particulier au cours des activités proposées pour apprendre aux élèves à interpréter. A la différence du débat en lecture-littérature, le débat en sciences est moins visible en tant que tel dans les manuels scolaires. De nombreuses activités orales sont proposées mais le débat n'est que peu voire pas mentionné. Le débat en philosophie est, tout comme le débat en lecture-littérature, présent dans les manuels de français et s'organise autour de rubriques spécifiques.

Des interprétations

L'analyse du débat dans les manuels scolaires

L'analyse de la formalisation du débat dans les manuels scolaires a montré que les manuels ne pouvaient pas s'analyser de la même manière selon les disciplines. Pour le dire autrement, un manuel de sciences ne peut s'analyser de la même manière qu'un manuel de français. Il faut ainsi prendre en compte la place de l'image ou encore le rubriquage pour considérer la formalisation du débat dans les manuels.

La formalisation du débat en philosophie : une place faite à l'enfant

L'analyse du débat en philosophie, notamment dans les espaces de recommandation et de recherche, laisse une très large place à l'enfant, considéré comme sujet social. Ce fait est intéressant car singulier dans l'analyse des débats disciplinaires. On ne retrouve effectivement pas cette même organisation pour le débat en lecture-littérature ou en sciences dans lesquels les élèves, et non pas les enfants, sont mobilisés. Il s'agit, très certainement d'un indicateur de la discipline, voire d'une caractérisation du sujet didactique (Reuter, 2010c) pour ces pratiques de philosophie à l'école.

Le débat comme genre disciplinaire

En partant de la définition de genre et des liens qu'Yves Reuter (2007a) établit entre *genres* et *pratiques*, on relève une disparité dans la manière dont est établi le débat selon les différents espaces constitutifs de l'Ecole. Le débat est effectivement formalisé à la fois comme une pratique pédagogique légitimant des interactions scolaires ou organisant le dialogue pédagogique scolaire dans la présentation du débat dans les Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008) et les manuels scolaires, mais aussi, comme une pratique disciplinaire et donc spécifique, quant aux contenus visés. C'est donc la construction de contenus disciplinaires qui spécifient le genre du débat.

Des interrogations

Qu'est-ce qu'un énoncé ou une consigne de travail dans les manuels scolaires ?

Le relevé des consignes dans les manuels scolaires a mis en évidence un problème méthodologique crucial. Ce que nous considérons comme un énoncé lié au débat ne se présentait pas de la même manière dans les manuels scolaires de français et de sciences. On peut donc s'interroger sur la forme des consignes produites dans un cadre disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) et se questionner sur la manière de les analyser dans une perspective comparatiste. Que nous apprend la mise en texte des consignes (utilisation des temps verbaux, emploi des pronoms, recours à des textes ou autres éléments pluri-sémiotiques?) ? Formalise-elle une tâche (dire, lire, écrire) ou vise-t-elle la construction d'un contenu (une réponse explicite à une question) ?

Comment se formalise le débat en philosophie dans les espaces de recommandation au-delà de l'analyse des manuels de français ?

La philosophie à l'école, en tant que reconstruction disciplinaire pour la recherche, est une pratique scolarisée rencontrant les enjeux de plusieurs disciplines scolaires comme le français et l'instruction civique et morale. Prendre en compte la formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation aurait mérité l'analyse des manuels scolaires d'autres disciplines que la seule discipline du français. Peut-être aurions-nous vu d'autres

formalisations du débat. De plus, d'autres supports extra-scolaires, comme par exemple la revue Pomme d'Api ou encore comme des collections à destination des enseignants et des parents pourraient être envisagées comme des supports de recommandations des pratiques. L'analyse des espaces de recommandation aurait peut-être nécessité une lecture outillée et détaillée de ces publications. Plus largement, ce point questionne la place des publications comme relevant des espaces de recommandation pour les pratiques scolaires non identifiées dans les espaces de prescription.

Comment considérer les liens entre les différents espaces constitutifs de l'Ecole pour le débat en philosophie ?

L'analyse des différents espaces constitutifs de l'Ecole analysés dans cette première partie pour le débat en philosophie s'est révélée plus complexe que pour le débat en lecture-littérature et pour le débat en sciences, les acteurs, pour la plupart militants de la philosophie pour enfants, se retrouvant dans plusieurs espaces. Cette construction renvoie à un questionnement plus englobant sur la place et le rôle de la noosphère¹¹² (Chevallard, 1995) dans ces pratiques. En effet, la noosphère, entendue comme « l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société » (Daunay, 2013b, p. 143) est constituée par les mêmes personnes qui œuvrent et agissent dans plusieurs instances. Identifier le rôle de cette noosphère dans l'émergence de ces pratiques de philosophie à l'école apporterait un éclairage pour expliquer son émergence et les tensions qu'on peut lui associer.

¹¹² Yves Chevallard (1985, p. 25) définit la noosphère comme suit : « Dans la noosphère, les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignement au simple professeur militant), rencontrent, directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête comminatoire, le projet transactionnel ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaire de l'organe politique) ».

Partie 2.
Reconstruction du genre du débat
par les sujets didactiques
dans les espaces
de pratiques déclarées

Introduction de la partie 2

Après l'analyse diachronique de la scolarisation du débat et de la formalisation des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, nous procédons à une analyse synchronique du débat à l'école dans cette deuxième partie. L'enjeu sera d'identifier comment le genre du débat se disciplinarise à l'école, dans et par, les discours des enseignants. Pour ce faire, la mise en évidence du débat dans les espaces de pratiques déclarées (Lahanier-Reuter & Reuter 2004) portera sur l'analyse de questionnaires complétés par 184 enseignants de cycle 3. Le choix de cet outil de recueil de données (*cf.* chapitre 5) pour procéder à cette « observation armée » (Mialaret, 2004) s'est avéré judicieux pour mettre en exergue à la fois les représentations des enseignants sur le débat scolaire et les variations disciplinaires des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie (*cf.* chapitre 6).

D'un point de vue méthodologique, nous empruntons à Yves Reuter (2010c), Bertrand Daunay (2013b) et Cédric Fluckiger (2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b), le concept de *sujet didactique* pour caractériser les enseignants ayant répondu au questionnaire. Même si les auteurs mobilisent principalement le concept de sujet didactique pour déterminer les sujets apprenants, soient les élèves, dans un système didactique donné, nous postulons que les enseignants sont également des sujets didactiques, considérant que tout comme les élèves, ils sont des acteurs aux prises d'une situation disciplinaire. Plusieurs raisons justifient l'emprunt de ce concept, la première étant notre cadre d'analyse didactique. A la question posée par Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger (2011b, p. 7) de savoir « comment les didactiques

appréhendent le sujet qu'elles constituent comme objet de leurs investigations théorique », la réponse d'Yves Reuter est que les didactiques, en tant que disciplines de recherche (Reuter, 2010a, p. 69) reconstruisent le sujet dans les systèmes didactiques, comme « les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage institutionnalisés à des contenus, référés à des disciplines » (*ibid*, p. 91).

La deuxième raison pour laquelle ce concept semble heuristique pour notre projet de recherche repose sur la notion-même de sujet. En effet, les sujets sont des acteurs qui agissent au sein de systèmes didactiques, autant qu'ils sont assujettis (*ibidem* ; Daunay, 2013a). Cette conception du sujet paraît tout à fait pertinente dans le projet de description du genre du débat, en appuyant notre analyse sur les modalités d'assujettissement des acteurs dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole.

Enfin, le fait que le sujet didactique soit « triplement situé » est une entrée qui facilite le travail de description des sujets dans leurs pratiques déclarées et effectives¹¹³. Isabelle Delcambre (2007, p. 39) reprenant les propos d'Yves Reuter (2007/2010) précise que :

Les sujets (enseignant et élève, donc) sont situés à la fois institutionnellement par l'institution qui leur donne un statut de sujet scolaire (d'élève, écolier, collégien, lycéen, étudiant, ou d'enseignant), pédagogiquement par les principes et les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants ou sujets pédagogiques, enfin disciplinairement par des modes de penser, de dire ou d'agir spécifiques aux disciplines, qui les constituent en sujets didactiques.

Le fait que les sujets didactiques soient situés à la fois par l'institution, par la pédagogie et par les disciplines est un élément de comparaison indispensable. L'enjeu de notre analyse sera de mettre en évidence comment les sujets didactiques influent sur le système didactique, mais également comment la pédagogie et les disciplines reconfigurent les sujets didactiques dans les débats. L'entrée par le genre du débat est féconde car elle permet à la fois d'entrer dans les espaces disciplinaires et leur reconfiguration, mais autorise également à considérer les reconfigurations des sujets didactiques au sein des systèmes didactiques.

¹¹³ Ce sera l'essentiel de notre travail dans la partie 3.

Chapitre 5. Approche méthodologique pour reconstruire le discours des enseignants sur le débat

Introduction

Comment recueillir et analyser les discours des sujets didactiques, ici les enseignants, sur le débat au cycle 3, et plus précisément leur pratique de débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ?

Assimilée aux méthodes des sciences humaines et sociales, la question des méthodologies en didactique est longtemps restée peu traitée avant d'être constituée plus récemment comme un questionnement nécessaire, voire crucial (Reuter, 2006). C'est en ce sens que Marie-Cécile Guernier (2006, p. 17) peut avancer que la méthodologie est un « axe majeur des recherches actuelles en didactique » auquel est consacré par exemple un séminaire international (Perrin-Glorian et Reuter, 2006 ; Lahanier-Reuter et Roditi, 2007 ; Cohen-Azria et Sayac, 2009)¹¹⁴.

¹¹⁴ La quatrième édition du séminaire internationale des « méthodes de recherche en didactiques » se tiendra à Lille 3 le 14 juin 2013. La problématique s'axera autour de la question des espaces dans la recherche : « Questions d'espaces, espaces en questions ».

Ce chapitre vise à présenter les choix méthodologiques qui ont permis la constitution de notre document de recherche, son traitement et son analyse. Partons de la définition d'une méthode de recherche proposée par Yves Reuter (2006, p. 17):

La méthode de recherche peut se définir comme la forme prise par le travail de mise en forme pour tenter de répondre à une question dans une discipline de recherche déterminée. Cette démarche fait nécessairement appel à des familles d'activités reliées entre elles : constitution du document, construction de données, traitement des données, écriture, et est soumise à l'évaluation.

Nous pensons en effet qu'il revient au chercheur non seulement d'explicitier les choix qu'il effectue pour élaborer et mettre en œuvre les opérations constitutives de son entreprise, mais qu'il lui revient également de montrer la consistance des liens qui unissent ces opérations. On pourrait d'ailleurs penser que rendre compte et soumettre à la discussion une démarche de recherche participe également d'une méthode scientifique.

1. Démarche générale retenue

1.1. La constitution du document

Par document de recherche¹¹⁵, nous entendons les différents documents collectés au moyen d'outils déterminés par les tâches à observer (Reuter, 2006). La constitution du document de recherche n'est pas une tâche hasardeuse et nécessite une réflexion *a priori*. L'éclairage d'Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2003, p. 127) sur l'unité du document de recherche nous amène à nuancer les données récoltées. Les auteures emploient pour spécifier le document de recherche la dichotomie entre unité « intrinsèque » et unité « extrinsèque » :

Nous définirions alors deux types de critères permettant une description du (des) document(s) recueillis :

– Unité intrinsèque :

1) la dimension de l'espace constitué lors de la production, de la diffusion ou de l'usage de ce document (plutôt restreint, voir privé vs large, public)

¹¹⁵ La constitution du document consiste en « la sélection et (de) la collecte de documents (écrits, sonores, visuels), au travers de tâches particulières à programmer (observer, enregistrer, retranscrire...), à l'aide d'outils déterminés, mettant souvent le chercheur en interaction avec d'autres acteurs sociaux » (Reuter, 2006, p. 17).

2) la dimension du temps qui s'actualise dans le type des traces collectées (gestes, paroles, écrits éphémères vs gestes, paroles, écrits inscrits dans la durée, etc.)

– Unité extrinsèque :

1) l'espace symbolique construit (de la classe à l'extra-scolaire) et sa diversité quantitative ;

2) le temps construit : de la séquence isolée à l'accumulation.

Pour le dire autrement, l'unité « extrinsèque » à la différence de l'unité « intrinsèque » des documents, est une unité construite par le chercheur pour faire des documents recueillis divers et variés, un document didactique, « construit pour la recherche en didactique » (*ibidem*, p. 126).

Pour cette deuxième partie, le document de recherche est reconstruit autour des documents écrits que sont les déclarations des acteurs à propos des situations didactiques de débats disciplinaires. Ce premier document de recherche est constitué des déclarations de pratiques des enseignants de cycle 3. Le document ainsi constitué, soit le corpus *Questionnaires*, nous semble être davantage caractérisé par son espace que par sa temporalité. En effet, la question de la temporalité nous paraît être une dimension plus délicate à identifier puisque nous identifions plusieurs temporalités dans ce document de recherche, à savoir la temporalité de l'observation de recherche et la temporalité des séances observées. Ces temporalités ne sont pas similaires, le temps de l'observation de recherche étant plus long que celui des séances observées, notre temps de présence dans les classes observées ne s'étant pas limité aux séances observées pour cette recherche. Par exemple, nous sommes allés dans les classes plusieurs fois avant et après les séances observées. La question de l'espace est plus évidente car « l'espace symbolique » est celui de l'école, plus précisément, la classe de cycle 3. Précisons que nous nous situons dans l'analyse de l'espace des pratiques mais à partir de ce que les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) vont en dire.

1.2. La construction des données¹¹⁶ : la conception du questionnaire

Pour mettre en évidence la reconstruction du genre du débat par les sujets didactiques, les données sont les déclarations des enseignants recueillies par questionnaires (De Singly, 2012).

Le choix du questionnaire, premier outil construit dans cette recherche s'est assez vite imposé. Le questionnaire a permis de mettre en évidence deux enjeux. Tout d'abord, il a permis de valider la pertinence des choix quant aux disciplines des débats retenues. Travailler sur le débat en sciences, en lecture-littérature et en philosophie était en effet légitime puisque cela correspond aux pratiques largement représentées, voire les plus significatives pour la lecture-littérature et les sciences (*infra*, p. 188 et s.). De plus, la comparaison des pratiques de débat dans les trois disciplines retenues avec les mêmes questions posées, a permis de construire des catégories d'analyse. La comparaison de ces catégories a, de surcroît, facilité l'entrée dans les différents espaces disciplinaires.

Par contre, des dimensions qui nous semblaient *a priori* importantes, voire nécessaires, comme le lieu d'exercice (rural ou urbain), l'ancienneté dans le métier ou encore la formation professionnelle suivie, ne semblent plus être significatives. Ces critères sociologiques n'ont effectivement pas été des variables exploitées pour la construction des catégories. Ces données ont, en revanche, permis de mettre en corrélation les représentations des enseignants sur le débat avec leur connaissance des programmes (MEN, 2008).

Le questionnaire est bâti en quatre parties¹¹⁷. Une première partie, intitulée « Vous » consiste en des données sociologiques comme l'ancienneté dans le métier et dans le cycle, le lieu d'exercice ainsi que des informations relatives au niveau des formations universitaire et professionnelle. Une deuxième partie, « Votre conception de l'oral », vise à rendre explicite les représentations sur l'oral à l'école. La troisième partie, « Les pratiques de débat », permet de dresser un état des lieux des pratiques de débat au cycle 3. On relève dans cette partie les

¹¹⁶ A la suite d'Yves Reuter (2006, p. 18), nous préférons l'expression « construction des données », plutôt que recueil ou collecte des données, l'expression mettant davantage en lumière le travail de construction du chercheur des données de recherche. Il ne pourrait s'agir uniquement d'un travail de « cueillette » de données, mais est un véritable travail de sélection de données et d'indices, issus du document de recherche constitué *a priori* par le chercheur.

justifications des pratiques ou le refus des pratiques de débat, les freins à la mise en place des débats en classe, l'organisation spatiale et temporelle de débats ainsi que leur inscription disciplinaire. La dernière partie, intitulée « Les pratiques de débats philosophique, en littérature et en sciences », est scindée en trois sous-parties identiques, chaque partie reprenant les mêmes questions que les questions posées pour la troisième partie. Ce choix permet ainsi la comparaison entre les disciplines des débats. On relève une nouvelle fois les outils du débat, l'organisation matérielle, spatiale et temporelle des débats ainsi que les objectifs visés au cours des débats.

Le questionnaire élaboré autour de 92 questions est relativement long¹¹⁷. Notons que les enseignants n'ont pas tous renseigné les 92 questions ; seuls les enseignants mettant en œuvre des débats en philosophie, des débats en lecture-littérature et en sciences ont eu à compléter ces 92 questions, soit 34 enseignants menant les débats dans les trois disciplines. Précisons encore que sur les 92 questions, seules 11 questions sont des questions ouvertes, le reste étant des questions fermées (questions à choix multiples, questions avec des échelles de valeurs, questions nécessitant un choix exclusif ou questions nécessitant un classement de réponses).

1.3. Diffusion du questionnaire enseignant

Pour des raisons d'efficacité de l'outil mais aussi des raisons logistiques, nous avons choisi de diffuser le questionnaire¹¹⁹ avec un outil proposé par Google : « Spreadsheet ». Le choix de ce moyen de diffusion s'est avéré plus efficace à la suite des pré-tests du questionnaire. En effet, le test de notre questionnaire sous une version papier et une version numérique, nous a permis d'observer que les questions étaient moins renseignées dans la version papier. Le choix de la diffusion du questionnaire en ligne a également été une optimisation du temps. En effet, les réponses des enseignants via le questionnaire Google, sont directement consignées sous forme tabulaire, enregistrable sous l'extension Excel. Nuancions toutefois ce gain de temps puisque les traitements et analyses *via* le logiciel de

¹¹⁷ Le questionnaire est consultable en annexe n°5.

¹¹⁸ La durée de passation annoncée sur le questionnaire en ligne était d'une dizaine de minutes. Mais pour les enquêtés ayant répondu à toutes les questions, la durée de passation du questionnaire était d'environ une heure.

traitement des données, Sphinx, ont nécessité un reformatage du tableau initial des réponses pour le traitement des réponses. Précisons enfin que si ces différents intérêts pratiques ont pu motiver notre choix de recourir à un questionnaire en ligne, celui-ci n'a pas été sans conséquences sur l'échantillonnage des répondants. On peut en effet penser que les personnes qui n'avaient pas accès à internet ou qui avaient des difficultés techniques voire qui avaient un *a priori* négatif sur l'utilisation de l'ordinateur ont choisi de ne pas répondre à notre enquête. Mais rien ne permet cependant de penser que des problèmes comparables ne concernent pas également les questionnaires papiers (rapport à l'écrit, renvoi postal du questionnaire, etc.).

Sur les 188 écoles sollicitées par mail, nous avons ainsi pu récupérer 206 questionnaires complétés, dont 184 exploitables. Il est pour autant difficile de considérer le taux de retour de notre questionnaire car nous ne pouvons pas savoir le nombre d'enseignants exact ayant reçu l'invitation pour le questionnaire¹²⁰. Quoiqu'il en soit, la longueur du questionnaire a sans doute été un facteur déterminant dans le retour de ces questionnaires. L'organisation-même du questionnaire permet d'expliquer, sans trop nous tromper, que des enseignants ont pu avoir été rebutés par la longueur du questionnaire, à l'image des 22 questionnaires qui n'ont pas pu être exploités (soit 10,7%), n'ayant été renseignés que partiellement. Nous avons par conséquent fait le choix de ne pas prendre en compte les questionnaires complétés à moins de huit réponses, supposant que les enseignants avaient arrêté de renseigner le questionnaire.

2. Traitement des données

Pour le traitement des questionnaires, les données ont été exploitées avec le logiciel d'enquête et d'analyse de données, Sphinx. Le traitement a donné lieu à deux types de traitement : une analyse quantitative à partir des questions fermées (*cf.* annexe n°5) et une analyse qualitative (Bardin, 1977) (*cf.* annexe n°6) à partir des discours des enseignants sur le débat et ses variations disciplinaires.

¹¹⁹ Le questionnaire en ligne est consultable à l'adresse suivante : <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEgyUzI4UEdodjgzY3dQdF95SWJtV0E6MA#gid=0>

¹²⁰ Le questionnaire a été envoyé aux directeurs et directrices des établissements. Nous ne sommes pas en mesure de savoir s'ils ont été ensuite diffusés auprès des enseignants des écoles.

L'analyse s'organise en deux parties, la première consistant dans la formalisation du débat scolaire et la deuxième précisant la formalisation disciplinaire pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

Au cours de la première partie, l'étude porte sur les pratiques déclarées de débats en cycle 3 et sur les représentations que peuvent avoir les enseignants de la présence du débat dans les Instructions Officielles (MEN, 2008). La prise en compte de l'organisation spatiale et temporelle des débats, des freins supposés à la mise en place des débats, la formalisation du rôle de l'animateur des débats et la définition que les enseignants formulent à propos du débat permettent de mettre en évidence la formalisation du genre scolaire du débat (Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998) à partir des déclarations des enquêtés.

Pour la deuxième partie, le traitement des données repose sur la variation disciplinaire des débats. La discipline est donc la variable retenue pour rendre compte de ces variations. Pour mettre en évidence cette variable disciplinaire, nous avons construit des catégories d'analyse essentiellement autour de l'organisation des pratiques enseignantes : l'organisation spatiale et temporelle des débats, la dimension matérielle des débats (les supports pour lancer ou prolonger les débats, et, les traces écrites), les modalités d'animation des débats, les thèmes proposés et les questions posées pour lancer les débats et les objectifs visés par les enseignants. L'analyse des déclarations des enseignants à partir des catégories présentées ci-dessus permettra de mettre en évidence la manière dont les enseignants formalisent le genre disciplinaire du débat (Dias-Chiaruttini, 2010, 2011) dans leurs déclarations pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

Conclusion du chapitre 5

L'enjeu de ce chapitre consistait à rendre compte des choix relatifs à la constitution du corpus *Questionnaires* et des modalités d'analyse des déclarations des pratiques de débats des enseignants de cycle 3.

Les déclarations des enseignants sont ainsi recueillies au moyen d'un questionnaire de 92 questions portant sur les pratiques du débat scolaire et les pratiques de débats disciplinaires en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. L'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 permettra de reconstruire la manière dont est formalisé le genre du débat dans les espaces de pratiques déclarées (*cf.* chapitre 6).

Concluons ce chapitre en posant une question que nous n'avions pas prise en compte au moment de la conception du questionnaire : la reconstruction du sujet dans le questionnaire. En effet, comment les enquêtés sont-ils reconstruits dans notre questionnaire ? Cette question, à la suite d'une réflexion de Dominique Lahanier-Reuter au cours d'un séminaire doctoral dans notre laboratoire Théodile-CIREL, nous semble cruciale. Les enseignants sont constitués comme des sujets didactiques enseignants (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) planifiant l'organisation des débats dans leur classe et ayant une conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) et un vécu disciplinaire (Reuter, 2013b). En effet, l'image de la discipline qu'ont les enseignants, pour les disciplines *lecture-littérature*, *sciences* et *philosophie*, oriente la formalisation des débats disciplinaires. Nous reviendrons plus largement dans la conclusion générale de ce travail sur la constitution du sujet didactique enseignant selon les disciplines.

Chapitre 6. Analyse du discours des enseignants

Introduction

Quelles sont les conceptions des enseignants sur le débat au cycle 3 ? Que nous apprennent les déclarations des enseignants sur la mise en œuvre des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ? Que peut-on en inférer quant à la formalisation du débat dans les espaces de pratiques déclarées ?

L'enjeu de ce chapitre repose sur l'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 (cf. annexes n°5 et n°6), entendus comme des sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) sur leurs pratiques de débat dans leur classe recueillies par questionnaires (De Singly, 2012).

Après avoir présenté la population des enquêtés, nous nous attacherons à mettre en exergue les représentations des enseignants sur le débat scolaire, avant de nous attarder sur les déclarations portant sur les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Parmi les variations disciplinaires soulevées dans l'analyse, nous verrons en quoi le contexte organisationnel des débats, notamment l'organisation spatiale et temporelle des débats, les rôles endossés par les élèves, les supports pour lancer le débat, les objets du débats ainsi que les contenus visés sont des éléments significatifs et spécifiant des genres disciplinaires des débats.

1. La population des enquêtés

La question de l'échantillonnage des enquêtés constitue un choix méthodologique *a priori*. A la suite de Laurent Boltanski et Pascale Maldidier¹²¹, nous avons opté pour un « échantillon spontané », constitué de personnes volontaires¹²² ayant accepté de répondre au questionnaire. Cet échantillon n'est donc en rien représentatif¹²³, au sens statistique, de la population enseignante ciblée, à savoir les enseignants de cycle 3. L'échantillon est ainsi composé des enseignants de cycle 3, travaillant dans un établissement du Nord-Pas-De-Calais, qui ont répondu au questionnaire. Bien que les raisons qui ont conduit les enseignants à répondre au questionnaire soient inconnues, on peut toutefois présupposer que ces enseignants ont un rapport subjectif à l'objet de recherche ou au chercheur, comme le soulève Alain Dubus (2000, p. 123) :

En effet, pour qu'un questionné réponde à un questionneur, il faut qu'il y ait un intérêt, qu'il en ait envie parce que le thème du questionnement résonne avec ses préoccupations, ou au minimum qu'il éprouve une certaine neutralité bienveillante envers le questionneur.

Toutefois, l'idée de « neutralité bienveillante » est à nuancer, car 62% des enseignants ayant complété le questionnaire sont des enseignants ayant suivi leur formation professionnalisante à l'IFP¹²⁴, ou étant susceptible d'être venus pour suivre une formation continue. Or, au moment de l'enquête, nous y assurons des actions de formation initiale et continue auprès des enseignants. Cela ne change en rien la sincérité supposée des réponses apportées, mais c'est un implicite à mettre au jour. Les enquêtés étaient donc passibles de nous connaître et/ou d'avoir connaissance de notre intérêt pour le débat en philosophie (Destailleur-Bigot, 2004, 2006).

¹²¹ Cités par François de Singly (2012, p. 41).

¹²² Les personnes sont volontaires dans le sens où « elles ne sont pas institutionnellement privé de la possibilité de ne pas répondre » (Dubus, 2000, p. 123).

¹²³ François de Singly (2012, pp. 37-41) distingue plusieurs possibilités pour la composition des échantillons, comme « l'Idéal statistique », « la méthode des quotas », « les échantillons stratifiés » et « l'étude des publics ». « La méthode des quotas » consiste à constituer un échantillon représentatif de la population de référence. Pour le dire autrement, on retrouve la même structure dans l'échantillon et dans la population de référence.

¹²⁴ L'IFP est l'Institut de Formation Pédagogique de Lille qui forme les futurs enseignants du 1^{er} et 2nd degrés.

1.1. Ancienneté des enquêtés

Ces critères ne sont pas nécessairement déterminants des représentations et des pratiques de débat que nous cherchons à décrire. Cela pourrait être une variable dépendante, mais nous l'envisageons ici, comme indépendante. Ces critères permettent juste de donner une image des enquêtés en précisant leur profil.

Les tableaux n°15 et n°16 présentés ci-dessous, reprenant la répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier et dans le cycle, nous permettent de mettre en évidence que les enquêtés sont essentiellement de jeunes enseignants dans la mesure où 59,3% des enquêtés enseignent depuis moins de 10 ans. De la même manière, ces enseignants sont également pour 69,6% d'entre eux de jeunes enseignants au cycle 3, 50% n'y enseignant que depuis moins de 5 ans.

	Nb. Cit. ¹²⁵	Fréq. ¹²⁶
Moins de 5 ans	64	34,8%
Entre 5 et 10 ans	45	24,5%
Entre 10 et 15 ans	27	14,7%
Entre 15 et 20 ans	16	8,7%
Plus de 20 ans	32	17,4%
TOTAL OBS ¹²⁷	184	100%

Tableau 15 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier

	Nb. Cit.	Fréq.
Moins de 5 ans	92	50,0%
Entre 5 et 10 ans	36	19,6%
Entre 10 et 15 ans	29	15,8%
Entre 15 et 20 ans	13	7,1%
Plus de 20 ans	14	7,6%
TOTAL OBS.	184	100%

Tableau 16 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le cycle 3

¹²⁵ Nous utilisons l'abréviation « Nb. Cit. » pour désigner le nombre d'occurrences relevées par rapport au total de mon échantillon.

¹²⁶ Nous utilisons l'abréviation « Fréq. » pour désigner la fréquence en pourcentage d'occurrences relevées par rapport au total de mon échantillon.

¹²⁷ « TOTAL OBS. » équivaut au nombre total de réponses correspondant au 184 enquêtés.

Comme on peut le voir sur le graphique n°2 ci-dessous, représentant la répartition des enquêtés à la fois suivant leur ancienneté dans le cycle et dans le métier, les enquêtés sont donc des enseignants-débutants dans le cycle, même si huit enseignants sur les 92 enseignants de cette catégorie sont enseignants depuis plus de 10 ans. De manière sensiblement similaire, un quart des enquêtés pourraient être considérés comme des enseignants-experts, puisque ces derniers enseignent depuis plus de 15 ans, or seuls 14,7% sont des enseignants-experts au cycle 3.

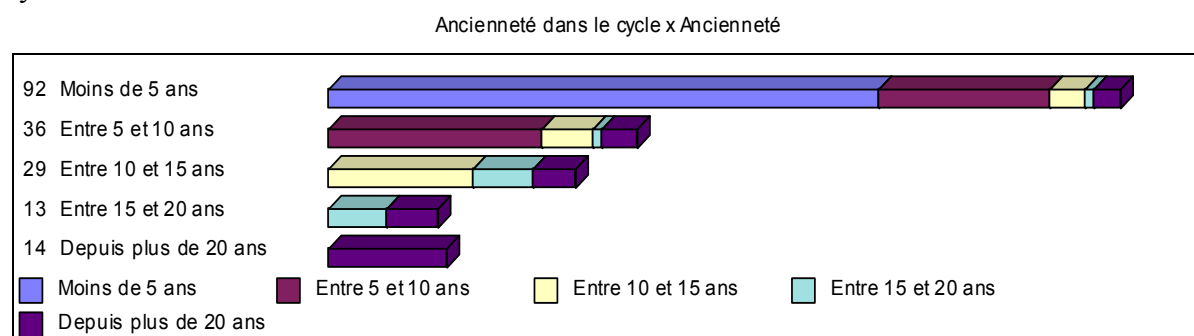


Figure 2 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier et dans le cycle

1.2. Capital scolaire¹²⁸ des enquêtés

Le capital scolaire des enquêtés est très variable (*cf.* tableau n°5 de l'annexe n°5.1), le dernier diplôme obtenu allant du baccalauréat au master : 8,2% ont uniquement le baccalauréat, 11,4% un DEUG, 15,2% une maîtrise, 44% une licence, et 21,2% un DEA, master ou un autre diplôme équivalent au niveau bac+5.

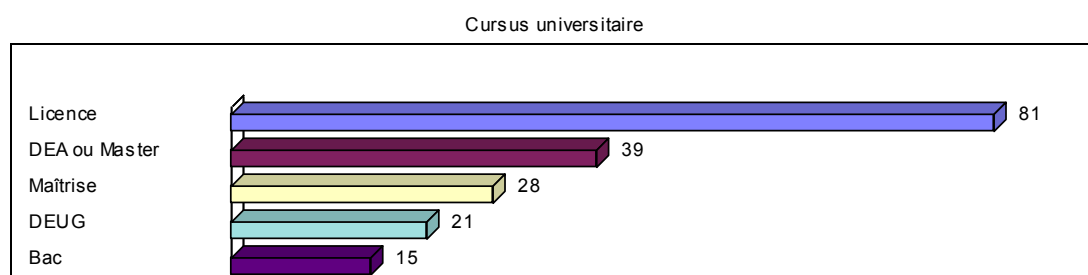


Figure 3 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme universitaire obtenu

¹²⁸ Nous empruntons ici l'expression à François de Singly (2012, p. 48) pour déterminer le niveau scolaire des enquêtés. Nous reprenons ici le plus haut niveau universitaire atteint par les enquêtés.

Le capital scolaire dépend essentiellement de l'ancienneté des enquêtés. Sans être une explication univoque, le capital scolaire est lié aux conditions d'accès au métier. Il n'est pas étonnant de voir des enseignants-débutants plus diplômés que les enseignants-experts, l'exigence de formation ayant changé. Rappelons que le niveau Bac+2 est exigé pour les enseignants en 1980 et le niveau Bac+3 en 1994, comme pré-requis pour entrer en formation professionnalisante. De la même manière, si on s'attarde un peu sur la catégorie des enseignants-débutants (enseignants depuis moins de 5 ans), on relève que 45% d'entre eux sont diplômés d'un Bac +5 et 39% d'un Bac. Cela s'explique par la maîtrise de la formation du métier d'enseignant en 2009. On peut dire, sans trop se tromper que les 29 enseignants ayant un Bac+5 sont des enseignants professant depuis la réforme de la formation du métier d'enseignant.

Ancienneté	Moins de 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 15 et 20 ans	Depuis plus de 20 ans	TOTAL
Cursus universitaire						
Bac	0	0	0	2	13	15
Bac+2	2	0	1	4	14	21
Bac+3	25	30	16	6	4	81
Bac+4	8	10	7	2	1	28
Bac+5	29	5	3	2	0	39
TOTAL	64	45	27	16	32	184

Tableau 17¹²⁹ : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier

¹²⁹ Les éléments encadrés en bleu correspondent aux éléments les plus significatifs du tableau croisé

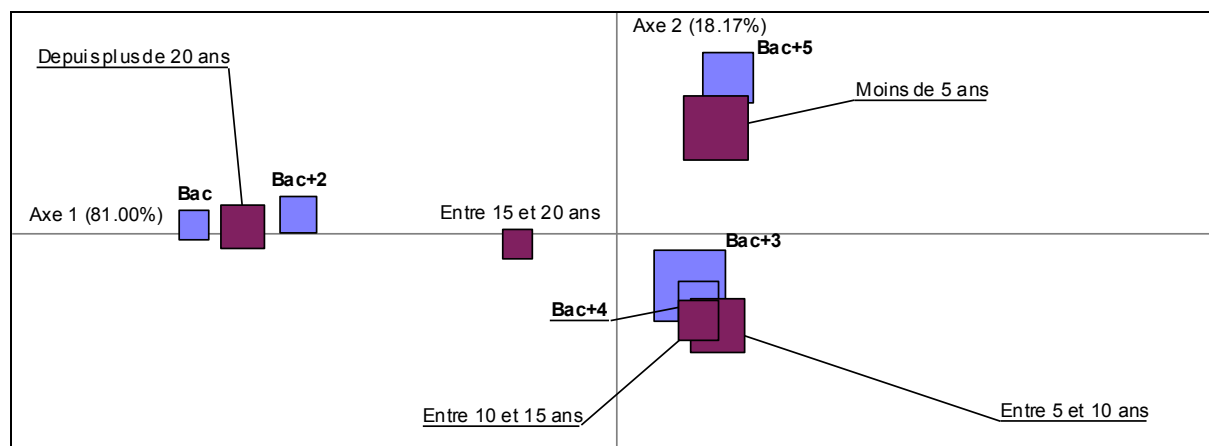


Figure 4 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier

Au capital scolaire, une précision est à ajouter quant à la formation professionnalisante (cf. tableau n°6 de l'annexe n°5.1): 89,7% des enquêtés ont reçu une formation professionnalisante, à l'IFP (62%), à l'IUFM (22,8%) et dans d'autres endroits pour 9 personnes sur les 184 au total. Dans ces neuf personnes, les lieux de formation cités sont la formation en Belgique pour devenir enseignant (citée 4 fois), des instituts privés de préparation au concours de l'enseignement comme Forprof (cités 1 fois) ou un Institut d'expertise comptable (cité 1 fois). Notons que deux personnes ont répondu avoir suivi une formation à la fois à l'IUFM et l'IFP. La quasi-totalité des enseignants a donc reçu une formation professionnelle au métier de l'enseignement.

Si l'ancienneté et le capital scolaire permettent de profiler les enquêtés, ils permettent également d'expliquer la plus ou moins grande adhésion aux pratiques de débat. En effet, si 87,5% des enquêtés déclarent mettre en place du débat en classe, il faut rappeler que 59,3% d'entre eux ont commencé à enseigner après les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) dans lesquels le débat est présent dans plusieurs disciplines. On pourrait donc penser que les enseignants ont été sensibilisés à la pratique du débat au cours de leur formation professionnalisante et également par l'inscription du débat dans les espaces de prescription. C'est une des raisons qui permet d'expliquer *a priori* l'adhésion des enquêtés au débat.

1.3. Lieu d'exercice et niveau d'enseignement des enquêtés

Toujours dans l'idée de donner à voir de manière précise le profil des enquêtés, les enseignants ayant répondu au questionnaire enseignent essentiellement en zone urbaine (79,3%), dans la banlieue lilloise (cf. tableau n°4 de l'annexe n°5.1).

La répartition des enseignants par niveau de classe enseigné dans le diagramme présenté à la page suivante (cf. tableau n°3 de l'annexe n°5.1) montre une répartition équivalente entre les enseignants de CE2 (32 enseignants), de CM1 (35 enseignants) et CM2 (42 enseignants). Le reste des enquêtés enseignent en cours multiples : 19 en CE2/CM1, 35 en CM1/CM2 et six enseignants enseignent en cours triple. Bien que le questionnaire soit pensé à destination des enseignants de cycle 3, 15 enseignants travaillant à la fois sur le cycle 2 et cycle 3, soit en CE1/CE2, ont renseigné de questionnaire.

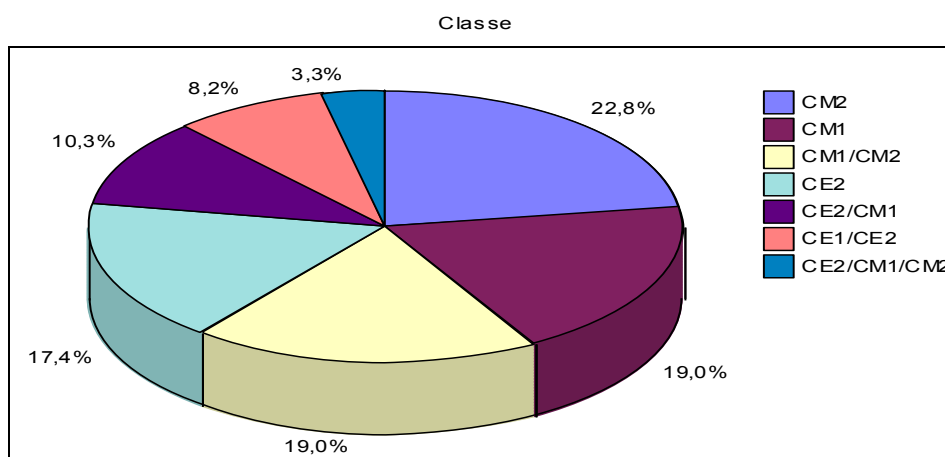


Figure 5 : Répartition des enquêtés selon leur niveau de classe d'enseignement

Eléments de conclusion

La population des enquêtés composée des 184 enseignants ayant répondu au questionnaire se compose essentiellement de jeunes enseignants dans le métier et/ou dans le cycle. Les enquêtés enseignant pour la majeure partie d'entre eux dans la proche banlieue lilloise ont pour la plupart d'entre eux reçu une formation professionnalisante. Il est donc fort probable que nombre d'entre eux aient été sensibilisés à la pratique du débat au cours de leur récente

formation professionnalisante initiale ou continue. Qu'apprend-on de leurs pratiques du débat ?

2. Les pratiques déclarées de débat

Bien que les enquêtés déclarent massivement pratiquer du débat dans leur classe (87,5%) (cf. tableau n°15 de l'annexe n°5.2), la fréquence des pratiques nuance les résultats. Rappelons que la formalisation que font les enseignants du débat sert de référence pour comprendre les variations disciplinaires des débats.

1.1. Pratiques déclarées et pratiques prescrites du débat : quels écarts ?

Comme déjà précisé dans l'introduction générale, 87,5% des enquêtés déclarent mener des débats dans leurs classes. Ces pratiques sont à nuancer par la fréquence des pratiques, comme nous le mettons en évidence dans la suite de notre exposé (*infra* p. 192 et s.).

1.1.1. Les disciplines déclarées du débat

Les enseignants déclarent mettre en place du débat dans plusieurs disciplines (cf. tableaux n°16, n°17 et n°18 de l'annexe n°5.3). Toutes les disciplines sont au moins citées 12 fois par les enquêtés et quatre disciplines sont plus souvent citées que les autres : l'instruction civique et morale, le français, les sciences expérimentales et technologie et les mathématiques. En effet, plus des trois quarts des enquêtés déclarent mettre en place des débats en instruction civique et morale (75,5%) et plus de la moitié déclarent en pratiquer en français (67,4%). Les sciences et technologie (41,3%) ainsi que les mathématiques (35,9%) se démarquent également des autres disciplines citées, même si elles sont citées par moins de la moitié des enquêtés. Le diagramme n°6 présenté à la page suivante montre que les disciplines histoire, arts visuels, histoire des arts et géographie sont citées et représentent moins d'un tiers des déclarations des enseignants. Les langues vivantes et l'éducation sont les disciplines les moins

citées puisque moins de 10% des enseignants déclarent pratiquer ces débats dans ces disciplines.

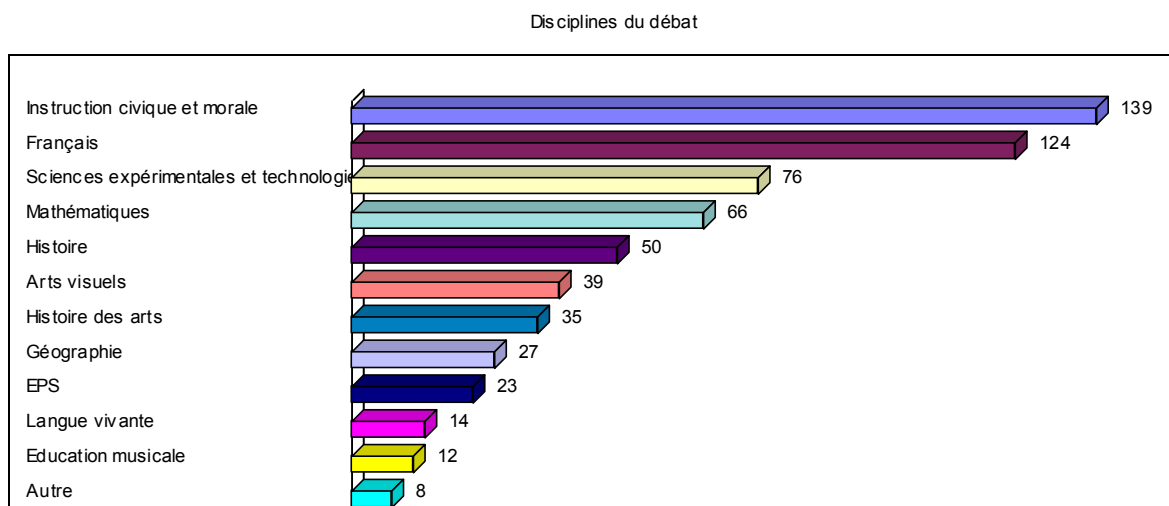


Figure 6 : Répartition des pratiques de débat selon les disciplines

Il est intéressant de noter que 4,3% des enquêtés, soit huit personnes déclarent mettre en place des débats dans d'autres disciplines (*cf.* annexe n°6.2). Parmi les réponses données, la philosophie est citée à six reprises. On pourrait se demander si la philosophie est pensée ici par les enseignants comme une discipline ou comme une situation propice au débat. Les données recueillies dans le corpus *Questionnaires* ne permettent pas d'avancer de réponses. Les deux autres réponses font référence à des situations plus qu'à des disciplines en tant que telles puisque les deux enseignants concernés font référence à des moments de classe ponctuels :

- « Moment suite à un événement passé dans la classe » (Corpus *Questionnaires*, 41¹³⁰)
- « Suite à des événements ponctuels comme¹³¹ des disputes ou bagarres dans la cour. » (Corpus *Questionnaires*, 139)

Au niveau des disciplines français et mathématiques, on peut préciser les sous-disciplines citées. Les enseignants ayant déclaré mettre en place des débats en français, précisent le faire

¹³⁰ Nous notons « 41 » pour signaler que ces propos sont avancés par l'enquêté n°41.

¹³¹ Nous avons choisi de ne pas modifier et corriger les erreurs syntaxiques et orthographiques, afin de ne pas modifier la pensée des enquêtés. C'est pourquoi, une coquille s'est glissée sans que nous ne la corrigions.

dans le cadre de la lecture-littérature (58,2%), de l'étude de la langue (27,2%) et de la rédaction (25,5%). En mathématiques, les enseignants privilégient essentiellement la pratique du débat dans le cadre de la résolution de problème (33,7%). Géométrie, grandeurs et mesures ainsi que nombres et calculs sont cités, mais ne représentent respectivement que 15,2%, 13,6% et 13% des réponses des enquêtés.

1.1.2. Les disciplines prescrites du débat : représentation des enseignants

De manière presque unanime (94,6%), les enseignants pensent que la pratique du débat est prescrite dans les IO de 2008 (*cf.* tableaux n°22, n°23 et n°24 de l'annexe 5.3). Le graphique ci-dessous reprend les disciplines pour lesquelles les Instructions Officielles prescrivent la pratique du débat, selon les enquêtés.

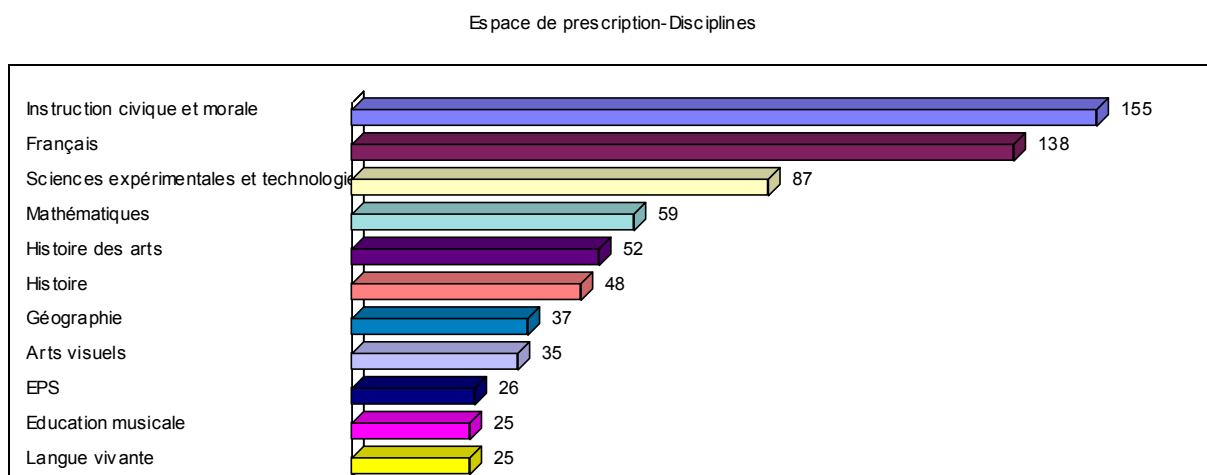


Figure 7 : Répartition des pratiques de débat par disciplines dans les IO de 2008 selon les enquêtés

On retrouve de fortes corrélations entre les disciplines prescrivant la mise en place de débat dans les IO (MEN, 2008) selon les enseignants et les disciplines pratiquées. On retrouve encore quatre disciplines qui se démarquent dans les Instructions Officielles ; ce sont d'ailleurs les mêmes que celles déclarées comme cadre des débats par les enseignants.

Les déclarations des enseignants concernant leurs pratiques permettent de préciser deux éléments. Tout d'abord, selon les enseignants, toutes les disciplines prescrivent du débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). Or comme cela a été montré, le débat très présent dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), tend à disparaître en 2008

(MEN, 2008) (*supra*, p. 48 et s.). On ne retrouve en effet le débat que dans une seule discipline : le français. L'idée ne consiste pas à porter un jugement de valeur sur les enseignants en disant qu'ils se trompent ou qu'ils n'ont pas une connaissance approfondie des textes officiels. Ce qui importe est que les enquêtés se représentent le débat comme prescrit dans toutes les disciplines scolaires en 2008. Formulons deux hypothèses pour expliquer ces représentations. La première est que les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) ne sont pas considérées comme obsolètes et dépassées par les enquêtés. Le débat prescrit en 2002 (MEN, 2002a), notamment en éducation civique, en littérature¹³², en mathématiques et en sciences expérimentales et technologie, se retrouve dans les pratiques enseignantes des enquêtés de manière plus significative que pour les autres disciplines. Il faut d'ailleurs rappeler que les enquêtés sont de jeunes enseignants ayant commencé à enseigner avec les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a). Le débat est peut-être une pratique de classe que les enseignants ont choisi de pérenniser malgré le changement des textes officiels (MEN, 2008). Pour autant si cela explique la très forte représentation des disciplines précédemment citées, cela n'explique pas pourquoi les enquêtés se représentent le débat comme une pratique prescrite en 2008 (MEN, 2008). On peut voir là un autre indicateur significatif. Le débat pourrait être une pratique de classe, non pas entendu comme un genre à part entière ou genre formel à travailler en tant que tel, mais un moyen d'enseignement. La manière dont les enquêtés définissent le débat va dans le sens de cette deuxième hypothèse explicative. Les enquêtés considèrent le débat comme une modalité pédagogique, au même titre que le sont le cours dialogué et le cours magistral, pour permettre la confrontation entre les élèves.

Précisons encore que selon les enquêtés, le débat est plus souvent cité dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) qu'ils ne déclarent le mettre en place dans leur classe. C'est le cas pour de nombreuses disciplines comme l'instruction civique et morale, l'histoire des arts, le français, l'éducation musicale, les langues vivantes, les sciences expérimentales et technologie, la géographie et l'EPS. L'identification des freins à la mise en place du débat (*cf.* annexe n°6.8), comme le manque de temps ou la difficulté à mettre en place de débat en classe, explique sans doute cette différence entre la prescription et la mise en œuvre du débat. Ce n'est pas le cas pour l'histoire et les mathématiques pour lesquelles les enseignants

¹³² Les enquêtés déclarent d'ailleurs à 67,9% que le débat est prescrit dans le cadre de la lecture-littérature dans les IO de 2008.

déclarent plus le mettre en œuvre dans leurs classes qu'il n'est prescrit dans les Instructions Officielles (MEN, 2008).

1.2. Représentation de l'objet débat

Pour comprendre la représentation que les enseignants se font du débat, intéressons-nous dans un premier temps à la temporalité et la spatialité des débats (*cf.* tableaux n°27 et n°28 de l'annexe n°5.3). Dans un deuxième temps, l'analyse portera sur les représentations des enseignants sur leur propre rôle d'animation de ces moments de débats (*cf.* tableaux n°25 et n°26 de l'annexe n°5.3).

1.2.1. Temporalité des débats : fréquence et durée

Si le débat est une pratique plébiscitée par les enquêtés, on peut également dire que c'est une pratique régulière chez les enseignants qui ont répondu au questionnaire. Le diagramme ci-dessous donne à voir la fréquence de la pratique du débat des enquêtés. On peut y lire que la débat est une pratique régulière (une à plusieurs fois par semaine) pour 42,4% des enquêtés, occasionnelle (une fois par quinzaine à une fois par mois) pour 25,5% des enquêtés et très occasionnelle (une fois par mois et moins) pour 19% des enquêtés.

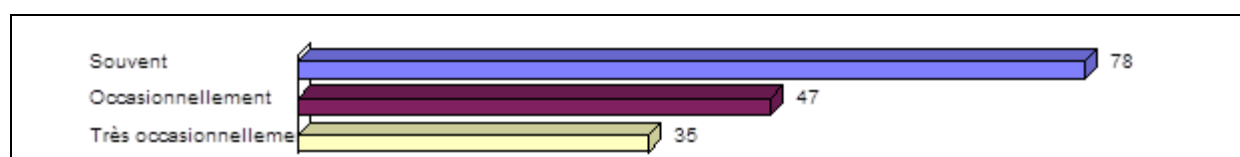


Figure 8 : Fréquence de la pratique du débat pour les enquêtés

Quant à la durée des débats mis en place par les enquêtés, trois quarts des enquêtés (soit 75,6%) disent faire des débats dont la durée n'excède pas 30 minutes. La durée moyenne la plus représentée est de 15 à 30 minutes (48,4%). Les débats excédant 30 minutes sont moins représentés car ils ne concernent que 10,8% des enquêtés. Les débats de plus de 45 minutes sont très rares puisque seuls trois enseignants déclarent mettre en place des débats aussi longs.

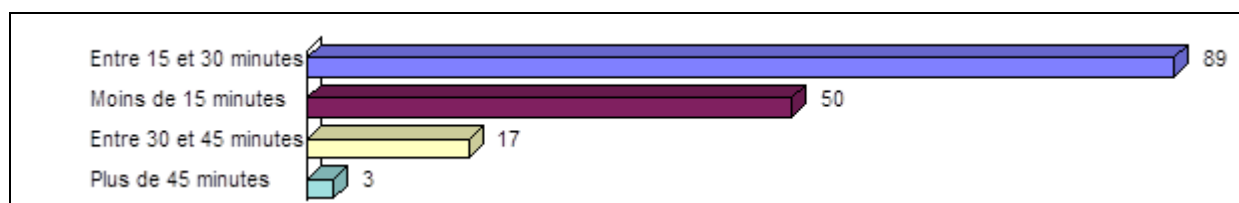


Figure 9 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

L'analyse du questionnaire donne donc à voir une représentation du débat, comme étant une pratique fréquente, durant en moyenne de 15 à 30 minutes pour les enquêtés.

1.2.2. Configuration spatiale du débat

Dans le questionnaire, les enseignants sont interrogés sur l'organisation spatiale des débats. Nous cherchons notamment à déterminer si l'organisation de l'espace est un élément important retenu par les enseignants pour la mise en place des débats en classe (*cf.* questions n°36 et n°37). Les enquêtés ont répondu massivement que l'organisation était un critère important (87%). Le diagramme ci-dessous reprend les formes plébiscitées par les enquêtés comme étant une forme facilitante pour faire des débats en classe. La moitié des enseignants considèrent que les formes les plus appropriées pour le débat sont de se placer en cercle (52,2%) ou en U (23,4%). Se placer par petits groupes ne reçoit que 10,9% des réponses des enseignants. Par contre laisser les élèves face à l'enseignant semble être une forme rejetée par les enquêtés puisque seuls 3 enseignants considèrent cette disposition spatiale comme aidante.

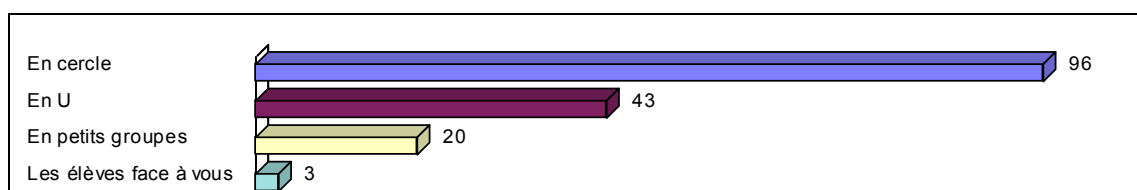


Figure 10 : Configuration spatiale la plus appropriée pour mettre en place des débats en classe pour les enquêtés

1.2.3. Représentation du rôle de l'enseignant dans le débat

Dans le questionnaire, les enseignants sont interrogés pour préciser la manière dont ils définissent leur rôle dans le débat (*cf.* question n°33). Pour cela, il leur est demandé d'ordonner cinq occurrences pour qualifier le rôle de l'enseignant au cours des débats : guide, accompagnateur, médiateur, éveilleur et enseignant. Le tableau n°18 ci-dessous reprend les réponses des enquêtés à cette question.

Rôle de l'animateur	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (rang 5)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Guide	46	25,0%	46	25,0%	46	25,0%	32	17,4%	14	7,6%	184 (3,42)	100%
Accompagnateur	37	20,1%	54	29,3%	53	28,8%	35	19,0%	5	2,7%	184 (3,45)	100%
Médiateur	50	27,2%	43	23,4%	47	25,5%	40	21,7%	4	2,2%	184 (3,52)	100%
Éveilleur	36	19,6%	32	17,4%	32	17,4%	63	34,2%	21	11,4%	184 (2,99)	100%
Enseignant	15	8,2%	9	4,9%	6	3,3%	14	7,6%	140	76,1%	184 (1,61)	100%
TOTAL OBS.	184		184		184		184		184		184	

Tableau 18 : Rôle de l'enseignant au cours des débats selon les enquêtés

La lecture des résultats met en évidence deux types de remarques. Tout d'abord, les enquêtés considèrent leur rôle comme relevant de la médiation, de l'accompagnement et de la guidance. Les réponses des enseignants classent les 3 occurrences citées quasiment à égalité. En effet, les scores moyens des occurrences « guide » (3,42), « accompagnateur » (3,45) et « médiateur » (2,52) sont sensiblement les mêmes. Les deux autres occurrences se démarquent plus nettement des trois précédentes. L'occurrence « éveilleur » est placée au rang 4 par 63 enquêtés, et, de manière plus unanime encore, 140 enquêtés placent « enseignant » au dernier rang du classement. Cette dernière place confirmée par 76,1% des réponses atteste que la posture « enseignante » de l'enseignant n'est pas celle privilégiée par les enquêtés au cours des débats. L'enseignant ne serait donc pas au moment des débats dans une visée d'enseignement, mais davantage dans une posture d'accompagnement. Une autre question permet d'approfondir cet élément.

A la question n°34, il est demandé aux enseignants quels sont les apprentissages que les élèves peuvent faire lors des moments de débats. Tout comme pour la question n°33, nous leur proposons une nouvelle fois d'ordonner des éléments : « des savoirs disciplinaires », « apprentissages langagiers » et des « apprentissages socialisants ». Le tableau n°19 ci-dessous reprend l'ensemble des réponses apportées par les enquêtés :

Savoirs	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Des savoirs disciplinaires	16	8,7%	51	27,7%	117	63,6%	184 (1,45)	100%
Des apprentissages langagiers	18	9,8%	120	65,2%	46	25,0%	184 (1,85)	100%
Des apprentissages socialisants	150	81,5%	13	7,1%	21	11,4%	184 (2,70)	100%
TOTAL OBS.	184		184		184		184	

Tableau 19 : Apprentissages réalisés par les élèves au cours des débats selon les enquêtés

Les réponses sont très distinctes. Selon les enquêtés, les premiers apprentissages réalisés par les élèves au cours des débats sont d'ordre socialisant (81,5%), les seconds sont d'ordre langagiers (65,2%) et les troisièmes apprentissages relèvent des savoirs disciplinaires (63,6%). Les acquisitions des élèves au cours des débats relèvent davantage d'une socialisation que d'apprentissages liés à des disciplines scolaires. Au-delà des réponses, on peut donc inférer que les apprentissages consistent plus en l'acquisition d'attitudes et de comportements qu'en des savoirs disciplinaires.

Relevons une relative convergence entre les réponses des enseignants à ces deux questions. Les enquêtés s'accordent davantage sur l'image de l'enseignant-médiateur qui faciliterait le développement de certains comportements et attitudes et visant la socialisation des élèves et le développement de capacités langagières. Ils s'accordent également sur le fait que le moment de débat ne peut se confondre avec une activité traditionnelle d'enseignement. Le débat n'est pas identifié comme un moment de construction ou de transmission de savoirs disciplinaires, au cours duquel la posture de l'enseignant serait d'enseigner.

1.2.4. Définition du débat

La définition donnée par les enquêtés du débat (*cf.* annexe n°6.6) permet de compléter la représentation que font les enseignants du débat.

Le traitement lexicologique des réponses à la question 15 montre que certains termes sont plus ou moins repris par les enquêtés. Le tableau n°20 ci-après reprend les formes qui nous paraissent les plus significatives¹³³ dans les définitions données.

¹³³ Le fait que des termes soient peu repris au regard du nombre de réponses données peut me sembler significatif (ex : le terme de dispositif ou dialogue). Le fait qu'une occurrence soit significative n'a donc rien à voir avec sa fréquence d'apparition dans les réponses données par les enquêtés, mais nous informe sur la modélisation du débat qu'en font les enseignants.

Occurrences relevées	Nb. Cit.
Echange	98
Moment	47
Idées	37
Argumenter	36
Opinion	32
Question	29
Point de vue	28
Confronter	22
Ecouter	22
Apprendre	20
Exprimer	20
Temps	18
Justifier	14
Problématique	13
Penser	12
Construction	11
Réfléchir	11
Discussion	11
Partager	11
Moyen	11
Respect	10
Comprendre	9
Défendre	9
Accepter	7
Répondre	7
Convaincre	6
Situation	6
Interactions	4
Dispositif	2
Dialogue	1

Tableau 20 : Relevé des occurrences significatives dans les réponses des enquêtés à la question 15

Une première remarque très générale consiste à dire que seul un enseignant définit le débat (*cf.* annexe n°6.6) comme un objet d'enseignement et d'apprentissage, au sens où Sylvie Plane le définit (2004) :

« C'est à la fois un outil et un objet d'apprentissage qui est réglé et dirigé » (Corpus *Questionnaires*, 167)

Le débat est bien plus compris comme un moyen¹³⁴d'apprentissage et d'enseignement, et plus largement, comme un moyen d'expression par les enseignants. Le débat serait ainsi à comprendre, comme un moyen de régulation privilégié par les enseignants pour favoriser les interactions entre les élèves, mais un moyen parmi tant d'autres. Plusieurs éléments nous amènent à penser cela.

Au niveau de la définition du débat, les enquêtés s'accordent à dire que le débat relève avant tout d'un échange. L'occurrence est en effet relevée à 98 reprises, soit pour plus de la moitié des enquêtés. Au-delà du simple relevé d'occurrences, on relève des expressions récurrentes. Nous faisons ici référence à l'expression « moment (ou temps) d'échange(s) » qui est relevée 35 fois. Le débat est ainsi défini comme un temps ou un moment au cours duquel les élèves procèdent à des échanges. La définition est un peu rapide car le terme-même d'« échange » amène à être complété. Selon les réponses des enquêtés, des catégories ont pu être construites à partir de la récurrence des expressions employées. Les diverses expressions relevées peuvent être reprises dans le tableau suivant :

Echange d'opinions et d'idées	pour s'exprimer	
	pour confronter des idées	avec une visée argumentative
		en vue de modifier ses représentations et ses manières de penser
		en vue de construire un savoir ou une réponse commun(e)
		en vue de convaincre les autres

Tableau 21 : Relevé des expressions associées au terme d'échanges

Le débat est donc un lieu d'échange d'opinions ou d'idées pour s'exprimer (moyen d'expression) ou de confrontation avec diverses visées : la construction de connaissances, le développement de l'argumentation et de la sophistique.

Le débat est également perçu par les enquêtés comme un moyen d'apprentissage pour développer des compétences langagières, développer l'écoute et l'attention.

¹³⁴ La première distinction que l'on relève relève dans les réponses apportées par les enquêtés est la dichotomie

Pour terminer sur cette définition du débat, constatons que le débat est assez éloigné des pratiques sociales de référence du débat, même si une personne compare le temps de débat en classe au débat médiatique (Corpus *Questionnaires*, 51) (cf. annexe n°6.6). Nous ne relevons que trois personnes décrivant le débat comme un lieu de lutte ou d'affrontement pour convaincre l'auditoire (Vion, 1992):

- « Plusieurs personnes « s'affrontent » pour faire valoir leurs opinions. » (Corpus *Questionnaires*, 142)
- « Le débat part d'un besoin ou d'une question à laquelle plusieurs réponses sont possibles. Chaque partie (pour, contre ou autre) doit avancer des arguments et se justifier. Le débat a pour but de convaincre » (Corpus *Questionnaires*, 175)
- « Un débat est un moment d'échange dans lequel chacun exprime son point de vue sur le sujet en vue de convaincre l'autre. » (Corpus *Questionnaires*, 50)

La représentation du débat faite par les enseignants relève davantage du débat scolaire, tel que Dolz et Schneuwly le conçoivent (1997, 1998), à savoir comme « la construction conjointe d'une réponse complexe à la question » et comme « outil de réflexion qui permet à chaque débateur (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 36). Les enseignants s'accordent également ce que Dolz et Schneuwly (*ibidem*) précisent à propos du débat qu'il est un :

formidable outil d'approfondissement des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes.

Le débat est ainsi formalisé par les enquêtés essentiellement comme une modalité d'apprentissage et d'enseignement (Garcia-Debanc et Plane, 2004).

« moyen/moment ». Plus d'un quart des enquêtés (58 personnes) ont employé les termes de « moment » (47 personnes) et de « moyen » (11 personnes) pour définir le débat.

Eléments de conclusion

Des pratiques déclarées du débat par les enseignants, l'analyse montre que le débat est une pratique fréquente fortement représentée chez les enseignants. Il est intéressant de relever que toutes les disciplines sont concernées par le débat même si l'instruction civique et morale, le français, les sciences expérimentales et technologie et les mathématiques sont davantage plébiscitées par les enquêtés. Il ressort également de l'analyse que les enseignants conçoivent le débat comme un moyen d'apprentissage pour les élèves. Par la pratique du débat, ces derniers y visent le développement de compétences langagières ou sociales. L'aspect disciplinaire n'était pas un aspect retenu par les enseignants dans cette première partie du questionnaire. On peut donc penser que le débat est une pratique transversale, les disciplines n'étant pas un lieu structurant pour les contenus visés. L'intérêt sera de confronter cette conception du débat scolaire aux pratiques de débats disciplinaires déclarées.

3. Des variations disciplinaires : philosophie, sciences et lecture-littérature

Dans cette partie, nous nous intéressons aux réponses données par les enquêtés concernant les trois types de débats à l'étude: le débat en philosophie, le débat en sciences et le débat en littérature. L'enjeu est de mesurer les convergences et les divergences entre les trois types de débats, à partir des déclarations et des représentations des enseignants sur leurs pratiques.

Tous les enquêtés ne mettent pas en place des débats dans ces trois disciplines : 41 personnes soit 22,3% des enquêtés ne mettent en place aucun des trois débats dans leur classe (*cf.* tableau n°29 de l'annexe n°5.3). Ce qui signifie que plus des trois quart des enseignants interrogés mettent en place au moins un des trois débats. C'est une proportion considérable. Rappelons que la question n°41 demandait aux enseignants s'ils avaient déjà mis en place *un* de ces trois débats *au moins une fois* durant l'année scolaire. Si les enseignants avaient déjà mené un seul débat au cours de leur année scolaire, ils ont pu signaler qu'ils en mettaient en place. Précisons cela pour ne pas donner à penser qu'il s'agit d'une déclaration de pratiques

effectives fréquentes. Les résultats sur la fréquence permettront d'ailleurs de nuancer les déclarations des enseignants à ce propos.

Le graphique ci-dessous montre que le débat philosophique est pratiqué par 53,8% des enquêtés et le débat en littérature à 49,5%. En revanche le débat en science n'est pratiqué que par 37,5% des personnes interrogées.

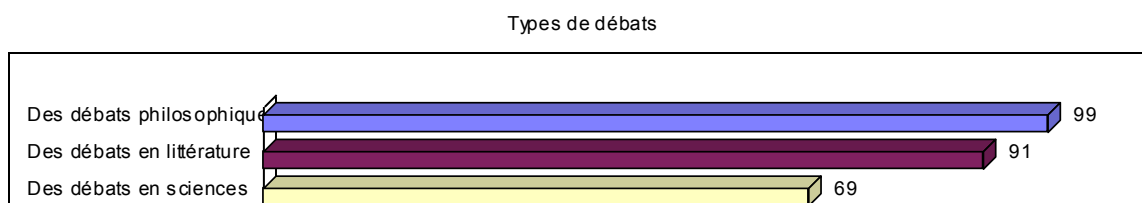


Figure 11 : Pratiques déclarées des différents types de débats des enquêtés

Une analyse plus fine, représentée par le diagramme ci-dessous, montre que 63 enquêtés ne mettent en place qu'un seul des trois débats dans leur classe, 47 mettent en place deux débats et 34 déclarent pratiquer les trois débats dans leur classe. A partir de ce diagramme, on peut inférer que 61 personnes font à la fois des débats philosophiques et des débats en littérature, 42 personnes des débats en littérature et en sciences et 46 personnes des débats en philosophie et des débats en sciences.

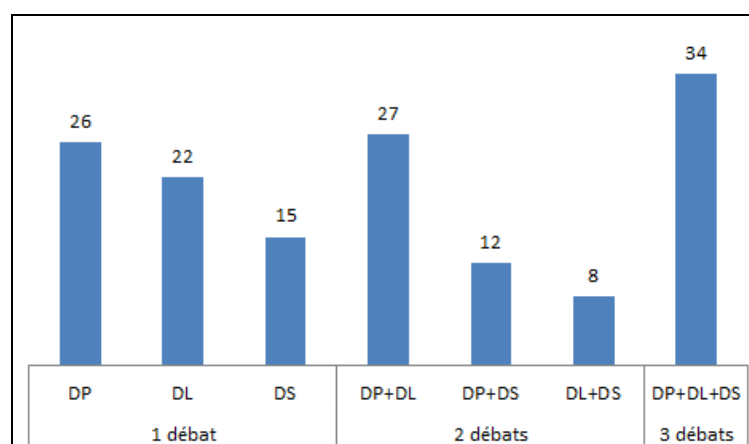


Figure 12 : Répartition des enquêtés selon leurs pratiques déclarées

3.1. Variations de pratiques pédagogiques

3.1.1. Variation de la temporalité : fréquence¹³⁵ et durée

La fréquence des débats (*cf.* tableaux n°30, n°40 et n°50 de l'annexe n°5) nuance la proportion des enquêtés mettant en place des débats. En effet, les enseignants interrogés ne mettent en place que très occasionnellement les trois débats dans leur classe. Comme on peut le voir dans le tableau n°22 ci-dessous, un peu plus de la moitié des enquêtés déclarent mettre en place les débats en philosophie et les débats en lecture-littérature de manière très occasionnelle. Les résultats entre ces deux derniers débats sont sensiblement similaires. La fréquence des débats en sciences est quelque peu différente puisque les enquêtés mettent en place ces débats de manière moins occasionnelle à très occasionnelle (89,8%).

	DP		DL		DS	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
Très occasionnellement	53	53,5%	55	60,4%	31	44,9%
Occasionnellement	33	33,3%	26	28,6%	31	44,9%
Souvent	13	13,1%	10	11%	7	10,1%
TOTAL OBS.	99	100%	91	100%	69	100%

Tableau 22 : Fréquence des débats mis en place par les enquêtés

Ces résultats nuancent ainsi les déclarations des enseignants qui mettent certes en place ces débats, mais de manière (très) occasionnelle. Ces résultats sont intéressants dans le sens où ils donnent à voir une pratique des débats différente que celle des débats, toutes disciplines confondues. Pour rappel, les enquêtés avançaient à 45,2% mettre en place des débats de manière régulière (une et plusieurs fois par semaine). Or il ne s'agit que d'une pratique occasionnelle pour les trois débats à l'étude.

¹³⁵ Pour une plus grande lisibilité des résultats, les réponses des enquêtés sont regroupées afin d'avoir des catégories plus marquées. Ainsi les réponses des enquêtés « très occasionnellement » et « une fois par période » constituent la catégorie *très occasionnellement*, les réponses « une fois par mois et une fois par quinzaine » correspondent à la catégorie *occasionnellement* et les réponses « une fois par semaine » et « plusieurs fois par semaine » sont regroupés sous la catégorie *souvent*.

Au niveau de la durée des débats (cf. tableaux n°31, n°41 et n°51 de l'annexe n°5), il y a une convergence assez marquée entre le débat en lecture-littérature et le débat en sciences. Le tableau n°23 et le graphique n°13 ci-dessous montrent que les enquêtés privilégient des débats durant moins de 30 minutes en lecture-littérature (90,1%) et en sciences (91,3%). Notons également qu'un tiers des enquêtés mettent en place de courts débats de moins de 15 minutes dans les deux disciplines.

	DP		DL		DS	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
Moins de 15 minutes	20	20,2%	28	30,8%	25	36,2%
Entre 15 et 30 minutes	53	53,5%	54	59,3%	38	55,1%
Entre 30 et 45 minutes	20	20,2%	9	9,9%	6	8,7%
Plus de 45 minutes	6	6,1%	0	0%	0	0%
TOTAL OBS.	99	100%	91	100%	69	100%

Tableau 23 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

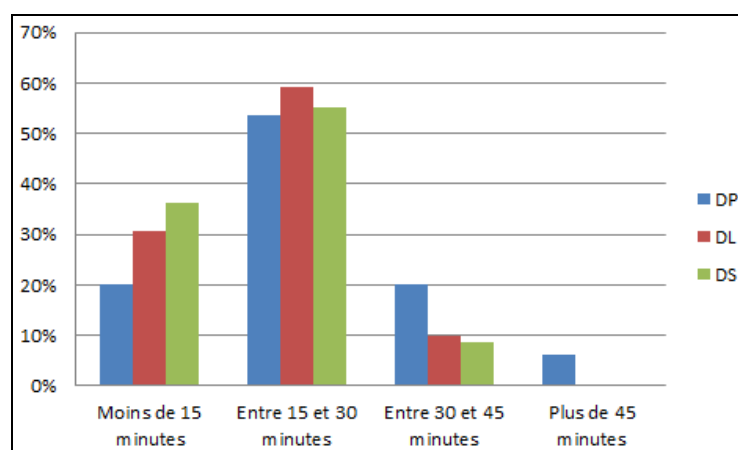


Figure 13 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

Le débat en philosophie dure quant à lui plus longtemps que des deux débats précédemment cités. Même s'il ne s'agit que de six enseignants, nous relevons tout de même que le débat en philosophie est le seul à durer plus de 45 minutes, donc un temps conséquent de débat. 26,3% des enquêtés, soit plus un quart d'entre eux, privilégient les débats de plus de 30 minutes pour le débat en philosophie.

Emettons une hypothèse explicative quant à la différence de durée déclarée entre les trois débats. Il nous semble que l'inscription disciplinaire permet d'explicitier ces variations. En effet, les sciences et la lecture-littérature sont considérées comme des disciplines scolaires par les enseignants au sens où elles trouvent une place dans les Instructions Officielles. Ce n'est pas le cas de la philosophie. La mise en place de débats en philosophie relève de la seule initiative des enseignants et n'est pas sous le joug d'une injonction ministérielle, comme le sont la mise en œuvre de la lecture-littérature et des sciences. Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 4 (*supra*, p. 153 et s.), le débat en philosophie est formalisé de plusieurs manières par les espaces de recommandation. La philosophie pour enfants se formalise d'ailleurs essentiellement sous la forme de débats, de discussions ou de dialogues. On ne retrouve que très rarement la philosophie à l'école sous d'autres formes qu'orales, si ce n'est quelques moments d'écriture faisant suite au moment d'échange oral. L'activité-même de la philosophie à l'école est donc le débat en tant que tel. Il n'est donc pas étonnant que si des séances sont consacrées à la philosophie dans l'emploi du temps des enquêtés, la durée de la séance consiste en ce moment de débat.

En revanche, la séance de sciences ou de lecture-littérature ne se formalise pas essentiellement sous la forme du débat. D'autres activités sont menées au cours de la séance et le débat n'est qu'un moment de la séance parmi d'autres. Cela permet d'expliquer que le débat en sciences ou en lecture-littérature, n'étant qu'un moment de la séance et non pas l'objet-même de la séance comme pour la philosophie à l'école, est plus court que le débat en philosophie.

Ces variations ne sont sans doute pas très manifestes de la reconfiguration disciplinaire du débat par les enseignants (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007). D'autres éléments sont plus marquants de cette variation.

3.1.2. Variation de l'organisation spatiale

Un point de variation très manifeste s'observe au niveau de l'organisation spatiale de la mise en place des débats (*cf.* tableaux n°32, n°42 et n°52 de l'annexe n°5). Sur l'échantillon total, on relève les mêmes variations, mais nous avons choisi de nous intéresser ici aux 34 enseignants déclarant mettre en place les trois types de débats. Ce sous-groupe me semble plus révélateur que l'échantillon total, car ces enseignants menant les trois ont dû penser ces

choix d'organisation spatiale, dans le même espace de la classe avec les mêmes élèves. Les reconfigurations de l'espace par ces enseignants nous paraissent donc encore plus évocatrices. Les réponses sont consignées dans le tableau n°24 ci-dessous et illustrées par le graphique n°14 suivant.

	Les élèves face à l'enseignant	En cercle	En U	Par petits groupes	TOTAL
DP	7	17	8	2	34
DL	17	7	4	6	34
DS	9	2	1	22	34
Ensemble	33	26	13	30	102

Tableau 24 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés

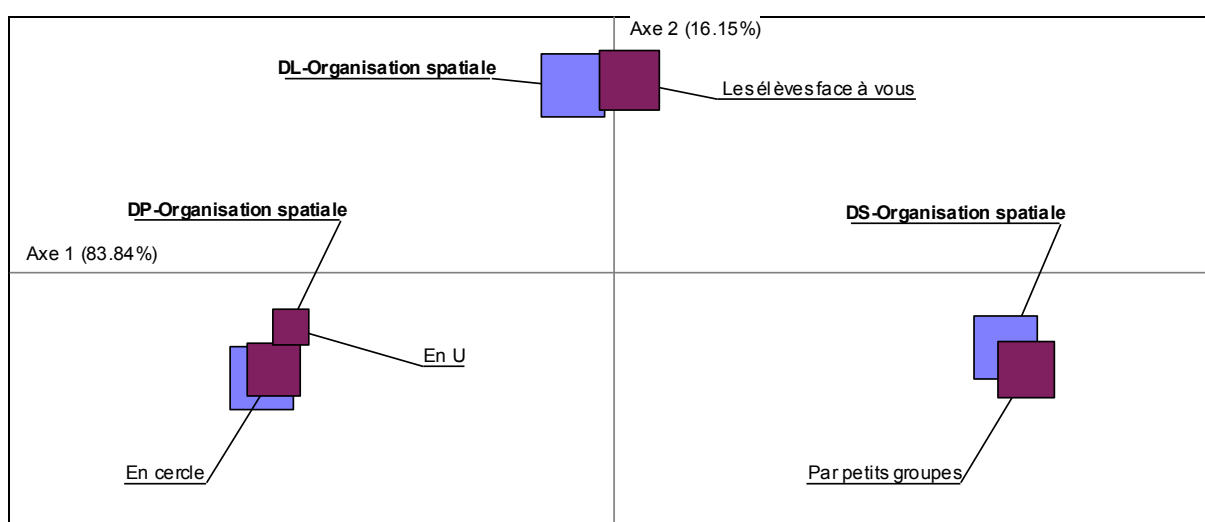


Figure 14 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés

On voit très nettement se dessiner des organisations spatiales très différentes suivant les trois débats. Les quatre propositions du questionnaire sont renseignées par les enquêtés dans des proportions très variables suivant les disciplines. Pour le débat en philosophie, la forme la plus appropriée pour les enseignants est de se placer en cercle (50%) ou en U (23,5%). Cela nécessite très certainement pour nombre d'enseignants de déplacer les tables et les chaises pour permettre aux élèves de se retrouver en cercle ou en U. Pour le débat en sciences, l'organisation par petits groupes est plébiscitée par 64,7% des enquêtés alors que pour le débat en lecture-littérature, les enseignants privilégient une organisation plus traditionnelle de l'espace, les élèves restant face à l'enseignant (50%). L'occupation de l'espace au cours du débat est fortement liée à la formalisation de l'activité dans le cadre disciplinaire. Nus

entrevoions même un lien avec la forme de travail dans les communautés discursives savantes. Pour ne rappeler qu'un exemple, le débat en sciences fait appel à des formes de travail en laboratoire, par groupe (Latour et Woolgar, 1988). Dans les représentations des enseignants, il y a sans doute un impensé de cet ordre : l'activité du travail scientifique s'organise par groupe¹³⁶. Sans doute peut y voir là la manifestation de la conscience disciplinaire des enquêtés (Reuter, 2003, 2007b, 2010a). Ou encore, peut-être peut y mettre en lien ce résultat avec la manière dont est formalisé le débat en sciences dans les espaces de prescription et de recommandation. Rappelons que l'emploi du terme de débat est flottant, relevant à la fois d'une évidence partagée par les différents acteurs de ces deux espaces, sans pour autant être explicite.

3.1.3. Variation de rôles

L'animation des débats (*cf.* tableaux n°34, n°44 et n°54 de l'annexe n°5) est pour plus de la moitié des enquêtés prise en charge par l'enseignant lui-même (47,8%) ou de manière collégiale avec les élèves (41,7%). Il n'y a pas de forte variation entre les trois types de débat, comme on peut le voir sur le tableau et le graphique ci-dessous :

	L'enseignant	Un élève désigné	Les élèves	Les élèves et l'enseignant	TOTAL
DP	41	10	3	45	99
DL	52	4	1	34	91
DS	31	2	7	29	69
Ensemble	124	16	11	108	259

Tableau 25 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtés

¹³⁶ De la même manière, précisons que les quatre débats en sciences observés privilégient un moment de travail des élèves en groupe.

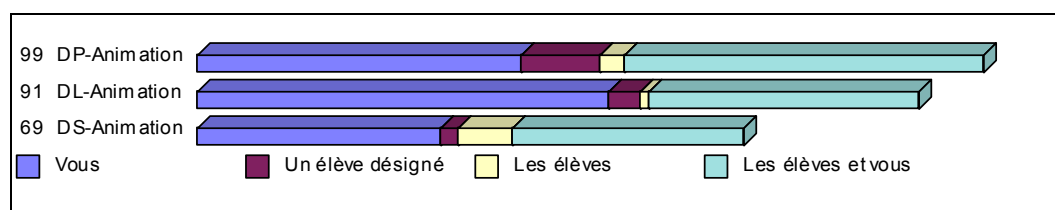


Figure 15 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtés

En revanche, notons une variation dans la mise en place de rôles donnés aux élèves au cours des débats. Un quart des enquêtés (24,3%) déclarent mettre en place des rôles au cours des débats (*cf.* tableaux n°34, n°44 et n°54 de l'annexe n°5). La proportion n'est certes pas très significative au niveau du nombre de réponses des enseignants, mais elle semble intéressante pour comprendre la place laissée aux élèves au cours des trois types de débat. A la lecture du tableau n°26 puis du graphique n°16 ci-après, on peut voir que plus d'un tiers des enquêtés optent pour une répartition de rôles au cours des débats en philosophie (37,4%). On ne retrouve pas cette proportion aussi maquée pour les débats en sciences (23,2%) ou en lecture-littérature (11%).

	Oui	Non	TOTAL
DP	37	62	99
DL	10	81	91
DS	16	53	69
Ensemble	63	196	269

Tableau 26 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

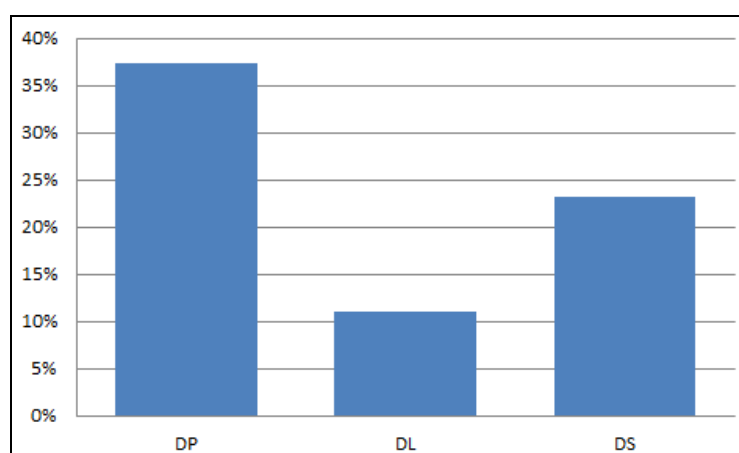


Figure 16 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

Si les élèves des enquêtes endossent plus de rôles au cours des débats en philosophie que dans les deux autres débats, c'est sans doute parce que les écrits de recommandation encadrant les pratiques de philosophie à l'école encouragent la mise en place de rôles au cours du débat. A la suite d'Alain Delsol (2003), Michel Tozzi (2012), figure très présente dans les espaces de recommandation encadrant la philosophie à l'école (Destailleur-Bigot, 2013b), privilégie de donner aux élèves plusieurs rôles afin de garantir une discussion démocratique, par le partage notamment de la parole. Le relevé des rôles cités par les enquêtes au cours des trois débats va d'ailleurs dans ce sens. Le tableau n°27 ci-après reprenant les différents rôles donnés aux élèves par les enquêtes au cours des débats montre une plus grande diversité de rôles. Les réponses des enquêtes aux questions 47, 64 et 81 (*cf.* annexes n°6.9, n°6.16 et n°6.23) montrent que neuf rôles différents sont relevés pour le débat en philosophie alors que seuls cinq sont cités pour le débat en lecture-littérature et en sciences. Dans ces rôles, les plus cités pour les trois débats sont le distributeur de la parole, le secrétaire, le gardien du temps et l'animateur. On est assez proche de la forme de la répartition de rôles des débats ou conseils coopératifs de l'école Freinet. Rappelons que cette forme constitue une référence implicite pour la mise en place des débats en philosophie.

	DP	DL	DS
	Nb. Cit.	Nb. Cit.	Nb. Cit.
Distributeur de la parole	17	3	4
Secrétaire	17	5	4
Gardien du temps	9	1	2
Animateur	8	1	2
Observateur-s	6		
Rapporteur	2		4
Reformulateur	2		
Modérateur	1	1	
Gardien du débat	1		

Tableau 27 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtes

D'autres rôles comme les observateurs, le reformulateur et le modérateur sont directement en lien avec ce que nous relevions précédemment sur les effets de la diffusion des écrits de recommandation encadrant les pratiques philosophiques à l'école. Ces rôles sont en effet proposés au moment de la mise en place des débats philosophiques en classe par Michel Tozzi (2001, 2012).

3.1.4. Les supports et les traces

La question des supports est un indicateur du rapport qu'entretient la pratique orale du débat avec l'écrit. Dans le questionnaire, il est demandé aux enseignants s'ils utilisent un support pour lancer ou prolonger le débat et des traces écrites font suite au débat. Ces éléments semblent essentiels pour ne pas laisser penser que l'activité de débat n'est qu'une activité orale. Le lien que l'oral entretient avec l'écrit et les écrits au cours des débats est un élément donnant à voir la configuration disciplinaire des débats. Nous empruntons la grille élaborée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003) pour analyser, si ce n'est « l'univers de l'écrit », l'environnement de l'écrit au cours des séances de débat. Les deux auteurs définissent l'univers de l'écrit comme l'« ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » (Giguère et Reuter, 2003, p. 103). Nous dénaturons quelque peu l'outil initialement destiné aux activités écrites, en l'employant pour l'activité orale du débat. Son usage est toutefois justifié car les catégories d'analyse proposées par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (*ibid*) permettent de présenter nos résultats.

Jacinthe Giguère et Yves Reuter (*ibid*) distinguent dans l'univers de l'écrit de la classe quatre domaines : les écrits, les supports de travail, les outils et les activités. Nous ne nous référons pas, pour cette analyse, au domaine des outils. Précisons également que l'emprunt aux catégories des écrits, des supports de travail et des activités est parcellaire. Seules les catégories fécondes pour l'analyse sont retenues.

Les supports pour lancer et prolonger le débat

En ce qui concerne les supports (*cf.* tableaux n°36, n°46, n°56 et n°37, n°47, n°57 de l'annexe n°5), le tableau n°28 et le diagramme n°17 ci-après laissent apparaître un usage partagé de supports, voire fréquent suivant les disciplines. Tout d'abord, on remarque que plus de la moitié des enquêtés utilisent un support pour lancer le débat dans les trois disciplines de référence à l'étude. La lecture-littérature se démarque encore plus, car près de neuf enseignants sur dix utilisent un support pour lancer le débat.

	Pour lancer le débat		Pour prolonger le débat	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	72	74,2%	17	17,5%
DL	80	87,9%	13	14,3%
DS	42	60,9%	34	49,3%

Tableau 28 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtés

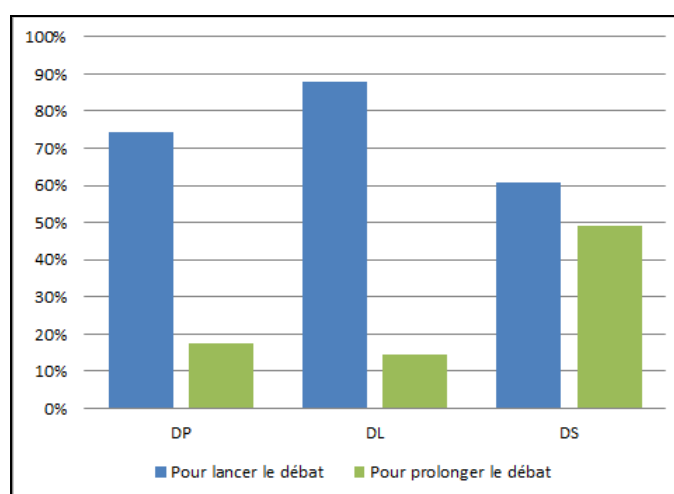


Figure 17 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtés

Le détail des supports pour lancer chacun des trois débats (*cf.* annexes n°6.12, n°6.19 et n°6.26), repris dans le tableau n°29 ci-après, montre que les supports employés par les enquêtes sont de natures diverses au cours des trois débats. Pour le débat en philosophie, on relève des supports pluri-sémiotiques comme des écrits, des films, des photos, des chants, pour ne citer que quelques exemples. Quatre supports sont davantage employés que d'autres : les ouvrages de littérature, les ouvrages estampillés¹³⁷ « philosophie pour enfants », les dessins, images ou illustrations ainsi que les affiches.

¹³⁷ Parmi ces ouvrages spécialisés en philosophie pour enfants, relevons des collectifs comme les *Goûters-Philo* (5 réponses), les *Philo-fables* (5 réponses), les bande-dessinées de *Pomme d'Api* (3 réponses), les *PhiloZenfants* (1 réponse), *Max et Lili* (2 réponses). Les contes et les romans de philosophie pour enfants sont également cités à 3 reprises sans faire de référence explicite à une collection particulière, même si une référence à Matthew Lipman est faite.

On ne relève pas une telle diversité dans les supports pour le débat en lecture-littérature. Plus de neuf supports sur dix sont des ouvrages ou extraits de littérature. En ce qui concerne le débat en sciences, les documents scientifiques sont cités autant de fois que les expériences faites en classe. Les dessins dont les représentations des élèves sur une notion ou les questions posées par l'enseignant sont également des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats.

	DP	DL	DS
	Nb. Cit.	Nb. Cit.	Nb. Cit.
Ouvrage ou extrait de littérature	37	72	1
Ouvrage spécialisé de philosophie pour enfants	13	1	
Dessin ou illustration	13	1	6
Affiche	11		
Film	9	4	4
Mot inducteur/phrasedexpression/maxime	7		
Photo	5	2	2
Chant	4		
Article de journal	4	2	
Document	2		9
Objet	1		2
Œuvre d'art	2		
Exposé	1		
Calendrier	1		
Question posée	2		6
Moment vécu dans la classe	7	2	2
Poème		1	
Fable		1	
Jeux (scrable, mots croisés)		1	
Manuels scolaires			1
Situation-problème			3
Expérience			9

Tableau 29 : Détail des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats

On peut donc induire une relative proximité entre le débat en lecture-littérature et le débat en philosophie dans les supports employés. Les ouvrages de littérature sont plébiscités par les enseignants pour ces deux débats, ce qui n'est absolument pas le cas pour le débat en sciences. La sphère d'origine des supports pour les débats en philosophie et en littérature est essentiellement celle des outils scolarisés même si ces supports se retrouvent également dans les pratiques extra-scolaires. Seuls quelques éléments relatifs à la vie de la classe, comme les moments vécus en classe, peuvent être considérés comme des éléments scolaires. Cette

tendance tend à s'inverser pour le débat en sciences. Les éléments relatifs à la vie de la classe sont plus souvent cités, à l'image des expériences, des moments vécus en classe ou des dessins de représentations des élèves.

En ce qui concerne les supports pour prolonger les débats¹³⁸ (cf. annexes n°6.13, n°6.20 et n°6.27), on retrouve une moins grande diversité dans les supports, même si quelques relations peuvent être faites avec les supports comme pour lancer les débats. De manière sensiblement similaire, on retrouve une plus grande disparité dans les supports pour le débat en philosophie que pour les deux autres débats. Soulignons également le caractère pluri-sémiotique de ces supports.

	DP	DL	DS
	Nb. Cit.	Nb. Cit.	Nb. Cit.
Livre	5	11	1
Articles	2		
Photo	1		1
Film ou extrait vidéo	1	1	
Phrases	1		
Intervenant	2		
Chant	1		
Document	1		
Plan de discussion	1		
Image		1	
Poésie		1	
Manuel scolaire			8
Expérience			7
Documents scientifiques			15
Maquette			1

Tableau 30 : Détail des supports employés par les enquêtés pour prolonger les débats

Une deuxième remarque consiste à dire que le caractère disciplinaire des supports utilisés par les enquêtés pour prolonger les débats est plus marqué pour la lecture-littérature et pour les sciences. En effet, les supports en sciences, comme les expériences ou les documents scientifiques peuvent être référés à la discipline scientifique. En quelque sorte, ces éléments font partie du milieu, au sens pour Guy Brousseau (1998) le définit. Ces éléments permettent

¹³⁸ L'analyse de ce point a été rendue difficile car les enquêtés n'ont pas toujours distingué la question des supports pour prolonger et la question des traces. Aussi, certains enquêtés ont considéré les traces produites à la fin du débat comme des supports pour prolonger le travail. Nous avons choisi de ne pas tenir compte de ces quelques réponses.

de constituer la discipline. On retrouve une référence aux éléments constitutifs à la discipline littérature dans les réponses apportées par les enquêtés pour les supports pour le débat en lecture-littérature. La quasi-totalité des réponses atteste que les enseignants utilisent des ouvrages de littérature (les mêmes que ceux étudiés ou d'autres) pour prolonger les débats. On ne retrouve pas cette prégnance de la discipline dans le choix des supports choisis par les enseignants pour le débat en philosophie, si ce n'est les outils de préparation et d'aide cités par les enseignants ; ces outils étant élaborés par le magazine *Pomme d'Api* et destinés aux enseignants.

Les traces pour faire mémoire du débat

La question des traces faisant suite au débat mobilise les enquêtés au cours des trois débats (cf. annexes n°6.13, n°6.20 et n°6.27), même si la pratique est plus fortement représentée pour le débat en sciences (60,5%) que pour les autres débats, comme le montrent le tableau n°31 et le graphique n°18 ci-dessous :

	Oui		Non	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	50	51%	48	49%
DL	36	39,5%	55	60,5%
DS	47	69,1%	21	30,9%

Tableau 31 : Conception de traces écrites suite au débat

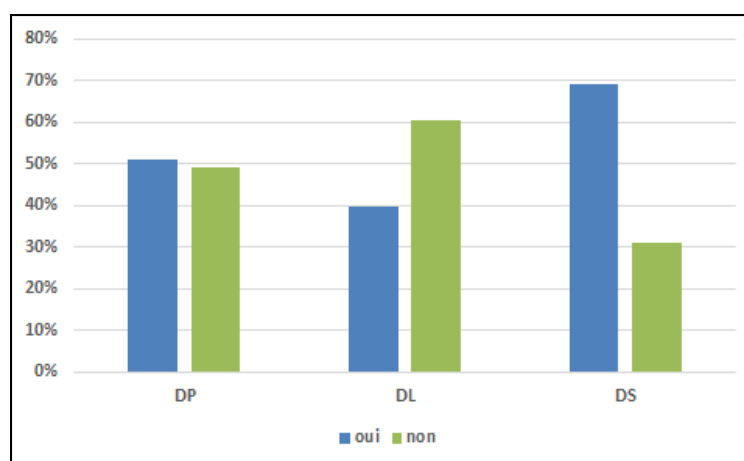


Figure 18 : Conception de traces écrites suite au débat

Dans les réponses des enquêtés, on peut tout d'abord préciser l'auteur des traces. Les auteurs sont très souvent les élèves sous la proposition de l'enseignant. Le tableau ci-dessous montre que les écrits produits sont le plus souvent élaborés de manière collective dans les disciplines philosophie (48%) et lecture-littérature (50%). Pour le débat en sciences, les enquêtés déclarent que les traces sont élaborées tant de manière collective (21%) qu'individuelle (19%).

	Individuellement		Collectivement		Non précisé	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	19	38%	24	48%	7	14%
DL	9	25%	18	50%	9	25%
DS	9	19%	10	21%	28	60%

Tableau 32 : Modalité d'élaboration des traces écrites suite au débat

Les traces laissées de manière collective prennent essentiellement la forme d'affiches (17 réponses pour les trois débats), de synthèses et compte-rendus (19 réponses pour les trois débats), mais aussi des leçons (4 réponses pour les trois débats).

Il est également intéressant de soulever l'intérêt que les enquêtés ont eu à préciser la nature des cahiers qu'ils associent à chacun des trois débats. Pour la philosophie, les enseignants évoquent le cahier de philosophie (3 réponses), le cahier d'instruction civique et morale (2 réponses) et le cahier de débat (2 réponses). Pour les sciences et la lecture-littérature, on retrouve tout comme pour les supports, un affichage de la discipline plus explicite. Les enseignants parlent de cahier de littérature (9 réponses) et du carnet de lecteur (3 réponses) pour le débat en lecture-littérature et de cahier d'expériences (5 réponses) et de cahier de sciences (4 réponses) pour les sciences.

La fonction de ces écrits, comme catégorie d'analyse aurait été intéressante pour compléter ces premiers éléments, mais les réponses apportées par les enquêtés ne permettent pas le traitement de cette catégorie.

L'analyse de l'environnement de l'écrit au cours des débats montre une relative présence de la discipline à la fois dans le choix des supports pour lancer et prolonger le débat et dans les traces laissées. Cette présence disciplinaire se retrouve-t-elle au niveau des contenus visés par les enquêtés au cours des débats ?

3.2. Variation des contenus

Pour identifier les objets et les contenus visés par les enseignants au cours des trois débats, l'analyse se centre sur les réponses des enquêtés à deux groupes de questions : les thèmes des débats (questions 48, 65 et 82) et les objectifs fixés par les enseignants (questions 56, 73 et 90). L'analyse de contenu (Bardin, 1977) permet de mettre en évidence les thèmes des débats ainsi que les objectifs poursuivis par les enseignants comme étant des indicateurs des objets et des contenus visés par les enseignants au cours des débats. Quels sont les contenus entre les trois types de débats ? Y-a-t-il des contenus communs aux trois débats, ce qui attesterait alors d'une importance donnée au débat en tant que tel, ou les contenus sont-ils spécifiques à chacun des débats ? Cela marquerait alors une spécificité disciplinaire des contenus. .

3.2.1. Les thèmes et questions des débats

Il est intéressant de noter que le choix des questions ou des thèmes ne relève pas toujours de l'enseignant (*cf.* tableaux n°35, n°45 et n°55 de l'annexe n°5). Comme le montre le tableau n°33 ci-après, près d'un quart des enseignants déclarent que les thèmes des débats sont choisis par les élèves ou de manière conjointe avec les élèves. Notons que la proportion d'élèves augmente pour le débat en philosophie (38%). Les élèves sont davantage à l'origine du choix des thèmes pour le débat en philosophie que pour les deux autres débats.

	Les élèves		L'enseignant		L'équipe enseignante	
	Nb. Cit. ¹³⁹	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	52	38%	84	61,3%	7	0,7%
DL	23	21,5%	83	77,6%	1	0,9%
DS	16	20%	63	78,7%	1	1,3%

Tableau 33 : Choix des thèmes selon les débats

¹³⁹ La question étant une question multiples, le résultat des comptages ne correspond pas au nombre des enquêtés.

Le débat en philosophie

Au niveau du débat en philosophie, pas moins de 67 occurrences ont été citées par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Les thèmes ayant été cités au moins deux fois sont repris dans le tableau suivant (*cf.* annexe n°6.10) :

Thèmes ¹⁴⁰	Nb. Cit.
L'amitié	25
La différence	21
La violence	19
L'amour	14
Le respect	14
La mort	11
L'école	9
La liberté	7
Le handicap	7
La justice	6
La religion	6
Le bonheur	5
Les règles et les lois	5
Le racisme	4
Vivre ensemble	4
Filles/garçons	3
L'esclavage	3
La beauté	3
La solidarité	3
Les droits des enfants	3
Faire des efforts	2
L'exclusion	2
La discrimination	2
La peur	2
Le courage	2
Obéir	2
Se moquer	2

Tableau 34 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en philosophie

¹⁴⁰ Pour une plus grande lisibilité, les thèmes auraient pu être regroupés selon plusieurs entrées. Nous avons tenté de prendre les catégories des IO pour l'enseignement de la philosophie pour les classes de terminale (2003) : le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique, la morale. Mais il me manquait des précisions contextuelles sur les thèmes pour pouvoir les classer, les thèmes pouvant se retrouver dans plusieurs catégories.

Au niveau du choix des thèmes, sur les 27 thèmes cités au moins deux fois, on retrouve 4 thèmes et concepts présents dans les programmes de la philosophie des classes de terminale. On ne peut pas savoir si ce choix est conscientisé par les enseignants. De la même manière, on peut faire un lien explicite avec les programmes de 2008. Il est notamment précisé que l’instruction civique et morale conduit l’élève (MEN, 2008):

à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d’élève et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l’importance de la politesse et du respect d’autrui.

Les valeurs, le respect, la politesse, la liberté sont des thématiques devant être abordées à l’école. On relève également l’importance donnée dans les Instructions Officielles (MEN, 2008) pour le respect de la loi¹⁴¹ ainsi que l’organisation démocratique de l’espace public¹⁴². De nombreux thèmes des débats en philosophie peuvent se référer à ces éléments de prescription comme l’école, la liberté, le respect, la solidarité, vivre ensemble, la différence, les différences garçons/filles, le racisme, l’exclusion, la discrimination, le handicap, le racisme, la justice, les règles et les lois, les droits des enfants, obéir, la violence.

Tous les thèmes ne relèvent pas de thématiques prescrites. D’autres thèmes ne trouvant ni justification ni légitimité dans les Instructions Officielles sont pourtant des thèmes débattus comme l’amitié, l’amour, la mort, la religion, le bonheur, la beauté, les efforts, la peur, le courage ou la moquerie. C’est dire que le débat en philosophie se présente comme un moment privilégié par les enseignants permettant d’aborder d’autres thématiques que celles attendues dans les Instructions Officielles (MEN, 2008).

Relevons également que les enquêtés répondent au questionnaire en reprenant les questions des débats de leur classe. 51 questions ont été relevées, ce qui n’est pas le cas pour les débats des autres disciplines. Peut-être peut-on voir là une particularité de la philosophie à

¹⁴¹ « L’importance de la règle de droit dans l’organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d’adages juridiques (“nul n’est censé ignorer la loi”, “on ne peut être juge et partie”, etc.) ». (MEN, 2008)

¹⁴² « Les règles élémentaires d’organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l’élection), l’élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations) ». (MEN, 2008)

l'école. Elle se donnerait à penser davantage sous forme de questions que de thèmes (Brénifier, 2002).

D'autres éléments faisant référence à des situations ou des activités en lien avec le débat en philosophie ont également été cités, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

Thèmes	Nb. Cit.
Situations de vie de classe	4
Construction du code de la classe	4
Sujets d'actualité	2

Tableau 35 : Situations ou activités en lien avec les thèmes des débats en philosophie citées par les enquêtés

Là encore, ces situations font référence de manière explicite au programme de l'instruction civique et morale (MEN, 2008).

Le débat en lecture-littérature

Pour le débat en lecture-littérature, nous relevons 58 occurrences différentes. La catégorisation des occurrences montre que des thèmes sont cités, mais également des genres de littérature ou encore des éléments en lien avec l'activité-même du débat (*cf.* annexe n°6.17).

Thèmes	Nb. Cit.
En fonction des thèmes rencontrés dans les livres étudiés en classe/amenés par les élèves	34
La différence	6
Le courage	3
La liberté	3
La peur	3
L'esclavage	3
Les progrès scientifiques	2
La morale des contes	2
L'égalité fille/garçon	2
L'amitié	2
L'école	2

Tableau 36 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Activités	Nb. Cit.
Problèmes interprétatifs	4
Hypothèses sur la suite de l'histoire	4
Questions implicites	4
Interprétation d'un livre	2
Jugement esthétique	2

Tableau 37 : Activités scolaires citées plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Genres littéraires	Nb. Cit.
Le roman policier	3
Le roman de science-fiction	1
La littérature étrangère	1
Le journal intime	1
Le haïku	1
La poésie	1
Les contes	1
Les fables	1

Tableau 38 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

L'organisation des thèmes est donc différente du débat en philosophie. On retrouve d'ailleurs des thèmes qui sont communs au débat en philosophie et en lecture-littérature ; huit des dix thèmes cités plus de deux fois sont communs aux deux disciplines. En revanche, nous relèçons une présence plus forte de la discipline en lecture-littérature qu'en philosophie. Les activités scolaires évoquées sont effectivement spécifiquement disciplinaires. Elles font référence à des activités de lecture et sont *in fine* des composantes de la discipline. De la même manière, les genres littéraires cités par les enquêtés sont des objets d'apprentissage. Précisons d'ailleurs que ces genres sont représentés dans les documents d'application de la littérature à l'école (MEN, 2002c ; 2003b, 2004) dans les espaces de recommandation. Ces contenus peuvent être considérés comme des marqueurs disciplinaires.

Le débat en sciences

En ce qui concerne les thèmes en sciences, on retrouve une organisation très marquée disciplinairement. Les thèmes proposés au cours des débats relèvent des thèmes à l'étude prescrits dans les Instructions Officielles (MEN, 2008) pour la discipline sciences

expérimentales et technologie. Nous avons d'ailleurs choisi de regrouper et de classer les thèmes cités par les enquêtés (cf. annexe n°6.24), dans le tableau ci-dessous, en fonction des entrées proposées dans les Instructions Officielles de 2008 :

Thèmes	Nb. Cit.
<i>Le fonctionnement du corps humain et de la santé :</i>	23
- La digestion	7
- La reproduction de l'homme	4
- La respiration	4
- La nutrition	4
- L'alimentation	2
- La circulation sanguine	2
- L'hygiène	1
- Le tabagisme	1
- Education à la sexualité	1
- Le fonctionnement du corps humain	1
<i>Le ciel et la Terre :</i>	11
- Le mouvement des planètes	3
- La vie sur les autres planètes	2
- La Lune	2
- La conquête spatiale	1
- La création de l'univers	1
- Les séismes	1
- Les volcans	1
<i>Les objets techniques :</i>	10
- Circuits électriques	4
- Les mouvements	3
- Les unités de mesure	2
- Leviers et équilibre	1
<i>La matière :</i>	8
- L'eau	4
- L'air	1
- Mélanges et solutions	1
- La pollution	1
- Le recyclage des déchets	1
<i>Les êtres vivants dans leur environnement :</i>	6
- Le développement durable/l'écologie	3
- L'éco-citoyenneté	1
- Les chaînes alimentaires	1
- La biodiversité	1
<i>Le fonctionnement du vivant :</i>	4
- Les modes de reproductions des êtres vivants	3
- Développement des végétaux	1

<i>L'énergie :</i>	3
- Les énergies	2
- Les énergies renouvelables	1
<i>L'unité et la diversité du vivant :</i>	3
- La classification du vivant	2
- Les plantes	1

Tableau 39 : Thèmes cités par les enquêtés pour le débat en sciences

Le fonctionnement du corps humain semble être une thématique propice à la mise en place de débat en sciences. Cela n'est pas sans rappeler les documents de recommandation édités par le MEN (2002b, 2002d) qui proposaient des situations de recherche pour ce sous-domaine ou les espaces de recherche (Orange, 2003, 2012).

D'autres éléments faisant référence à l'activité scientifique ont également été cités, tout comme des éléments plus spécifiquement littéraires avaient été cités pour le débat en lecture-littérature.

Activités	Nb. Cit.
<i>Activités de la séquence/séance de sciences :</i>	18
Les hypothèses	4
Les expériences	3
Séances de découvertes	3
Représentations des élèves	2
Avant de faire les expériences	2
La démarche scientifique	1
Interprétations des expériences	1
Les situation-problèmes	1
Défis scientifiques	1

Tableau 40 : Autres éléments cités par les enquêtés pour le débat en sciences

A la suite de l'analyse des questions et des thèmes pour les débats dans les trois disciplines, des éléments sont à souligner. Les débats semblent en effet présenter une identité plus ou moins disciplinaire suivant les thèmes à l'étude. Alors que pour le débat en philosophie, seuls des thèmes ont été cités par les enquêtés, des éléments se référant directement à la discipline ont été avancés pour le débat en lecture-littérature et le débat en sciences. La discipline est donc un principe organisateur plus marqué en lecture-littérature et

en sciences qu'en philosophie ; ceci étant relativement évident puisque la philosophie n'est pas une discipline présente à l'école élémentaire.

On peut également relever une perméabilité entre les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques. Comme l'analyse a pu le mettre en évidence, les thèmes et activités en lien avec les débats sont directement en lien avec les espaces de prescription (lecture-littérature et sciences) et les espaces de recommandations (philosophie).

3.2.2. Les objectifs fixés par les enseignants

Les réponses des enquêtés aux questions 56, 73 et 90 permettent de mettre en évidence les objectifs visés par les enseignants au cours des trois débats. Ces objectifs sont considérés comme des contenus visés par les enseignants. L'analyse des pratiques effectives en troisième partie montrera les écarts plus ou moins marqués avec les contenus déclarés des mêmes enquêtés.

Le débat en philosophie

Les objectifs poursuivis par les enquêtés lors du débat en philosophie se regroupent essentiellement autour de cinq pôles (*cf.* annexe n°6.14). Près de la moitié des enquêtés (42,2%) déclarent mettre en place des débats en philosophie dans leur classe pour aider les élèves à penser. Des expressions comme « penser par soi-même ou ensemble » ou « réfléchir » montrent le souci des enseignants pour la structuration de la pensée au cours de ces débats. L'intérêt pour l'argumentation est également un objectif très présent dans les déclarations des enseignants.

Des objectifs langagiers semblent tout autant mobiliser les enquêtés, puisque plus d'un quart d'entre eux (26,7%) ont cité des objectifs langagiers, parmi lesquels on retrouve la prise de parole, l'échange et la structuration du langage oral. Le troisième pôle de réponses montre l'importance de l'écoute, du respect et de l'ouverture aux autres. Ces dispositions ou attitudes sont citées à 16,6%. D'autres occurrences identifiées comme relevant d'un ordre citoyen sont reprises à 9,1%.

Le cinquième pôle qui ne représente que 4,8% des réponses des enquêtés est intéressant, car les enseignants signalent que le débat en philosophie peut être le pour véhiculer des valeurs.

Catégories ¹⁴³	Items relevés	Nb. Cit.	Fréq.
Contenus disciplinaires	Argumenter	21	83 42,2%
	Apprendre à penser par soi-même/en groupe	16	
	Réfléchir et approfondir la pensée personnelle	13	
	Emettre et confronter des opinions et des idées autour d'un sujet	12	
	Développer la pensée critique	9	
	Se questionner	3	
	Apprendre à juger	2	
	Remettre en cause des certitudes	2	
	Développer la logique	1	
	Développer des connaissances disciplinaires (instruction civique et morale)	4	
Contenus d'ordre langagier	Favoriser la prise de parole en groupe et l'échange	16	50 26,7%
	Développer le langage oral (syntaxe et lexique)	14	
	Respecter les règles de l'échange	5	
	S'exprimer	9	
	Développer des conduites discursives	6	
Contenus d'ordre socialisant	Ouverture aux autres et aux idées	13	31 16,6%
	Ecouter	11	
	Respecter les autres et leurs idées	6	
	Développer l'attention	1	
Contenus d'ordre citoyen	Gérer les problèmes et pacifier les relations	10	17 9,1%
	Devenir un futur citoyen	7	

¹⁴³ La construction des catégories nécessite quelques précisions car elle n'est pas sans soulever des problèmes méthodologiques. Nous avons en effet regroupé les déclarations des enseignants sous des catégories qui peuvent être discutables. Par exemple, certains contenus que nous avons pu identifier comme argumentatifs pourraient être compris comme des contenus disciplinaires en sciences. Toutefois, à des fins de comparaison, nous avons opté pour des catégories reprenant les mêmes contenus pour les trois disciplines.

Autres contenus ¹⁴⁴	Trouver des réponses aux questions des élèves	3	6	4,8%
	Amener des valeurs	2		
	Développer sa personnalité	1		
	TOTAL	187		100%

Tableau 41 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en philosophie

Le débat en lecture-littérature

Les objectifs poursuivis par les enquêtés au cours du débat en littérature (*cf.* annexe n°6.21) sont majoritairement marqués par leur ancrage disciplinaire. En effet, plus de la moitié des occurrences relevées se réfèrent à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires. Il est donc question de développer l'envie de lire, d'exprimer des points de vue littéraires, mais aussi développer une culture générale et littéraire. L'apprentissage du débat argumentatif (13,4%), le respect et l'écoute des autres (9,9%) ainsi que des objectifs langagiers (7%) sont également cités, mais dans des proportions moindres que les objectifs disciplinaires.

¹⁴⁴ C'est par prudence méthodologique que nous avons construit une catégorie « autres contenus ». En effet, les déclarations des enseignants ne nous ont pas permis de rattacher l'item « développer sa personnalité » à une des catégories déjà construites.

Catégories	Items relevés	Nb. Cit.		Fréq.
Contenus disciplinaires	Comprendre et interpréter un texte littéraire	41	88	62,0%
	Exprimer une opinion, un point de vue ou un sentiment sur une lecture	16		
	Confronter des points de vue ou des interprétations différentes	15		
	Susciter l’envie et le goût de lire	9		
	Développer des connaissances sur : Le genre littéraire L’auteur Le texte	3 1 1 1		
	Développer une culture générale et littéraire	3		
	Comprendre que tout le monde ne comprend pas un texte de la même manière	1		
	Contenus d’ordre argumentatif	Argumenter		
Formuler des hypothèses		4		
Structurer sa pensée, réfléchir		4		
Développer l’esprit critique		2		
Contenus d’ordre socialisant	Respecter les autres et leurs idées	7	14	9,9%
	Ecouter	2		
	Faire des apprentissages socialisants	5		
Contenus d’ordre langagier	Développer le langage (syntaxe et lexique)	5	10	7%
	Respecter les règles du débat	3		
	Prendre la parole	2		
Autres contenus	Développer l’imagination	4	7	4,9%
	Développer la curiosité	2		
	Développer sa personnalité	1		
Contenus d’ordre citoyen	Devenir un futur citoyen	2	4	2,8%
	Gérer les problèmes et pacifier les relations	2		
	TOTAL	142		100%

Tableau 42 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Le débat en sciences

En ce qui concerne le débat en sciences, les réponses des enquêtés (*cf.* annexe n°6.28) se regroupent essentiellement autour de deux axes. Le premier de ces deux axes est lié à la pratique du débat argumentatif et le second lié à la discipline des sciences. La référence à la discipline est très explicite puisque 37,5% des objectifs donnés par les enquêtés concernent la construction de connaissances scientifiques et de la démarche scientifique ou le développement d'attitudes scientifiques et relèvent donc de contenus disciplinaires. Par ailleurs le développement du débat argumentatif fortement représenté dans les réponses (40,9%), favorise la construction de ces connaissances disciplinaires.

Tout comme pour les autres débats, des objectifs d'ordre langagier (7,9%), l'attention portée au respect et à l'écoute des autres (5,7%) ainsi qu'une visée citoyenne (4,5%) sont à nouveau cités.

Catégories	Items relevés	Nb. Cit.	Fréq.
Contenus d'ordre argumentatif	Emettre des hypothèses	8	36 40,9%
	Remettre en cause des représentations et ses idées	6	
	Confronter des idées et des hypothèses	6	
	Réfléchir et structurer sa pensée	6	
	Argumenter	4	
	Exprimer des opinions devant un groupe autour d'une question	3	
	Développer l'esprit critique	2	
	Développer la logique	1	
Contenus disciplinaires	Découvrir et construire des connaissances scientifiques	22	33 37,5%
	Favoriser la démarche scientifique	6	
	Développer une attitude scientifique	3	
	Se questionner et répondre aux questions des élèves	2	
Contenus d'ordre langagier	Apprendre à échanger	3	7 7,9%
	Développer le langage oral	3	
	Prendre la parole en groupe	1	
Contenus d'ordre socialisant	Respecter les autres et leurs idées	2	5 5,7%
	Ecouter	2	
	Accepter l'avis des autres	1	
Contenus d'ordre citoyen	Développer des compétences sociales	3	4 4,5%
	Devenir citoyen	1	
Autres contenus	Développer la motivation	1	3 3,5%
	Développer la curiosité	1	
	Améliorer la mémorisation	1	
TOTAL		88	100%

Tableau 43 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en sciences

Eléments de conclusion

Plusieurs contenus se retrouvent dans les trois débats. On relève effectivement des contenus d'ordre argumentatif, langagier, citoyen ou des attitudes comme le respect, l'écoute et l'ouverture aux autres dans les trois débats. Pour autant la fréquence de ces contenus diffère. Si des contenus relatifs à l'apprentissage de l'argumentation sont plus souvent cités pour le débat en philosophie ou le débat en sciences, il n'en est pas de même pour le débat en lecture-littérature.

Bien qu'il y ait des contenus identiques pour les trois débats, on peut également relever des contenus spécifiques à chacun des trois débats. Ces contenus ont la particularité d'être des contenus, que nous identifions comme disciplinaires. Pour le débat en lecture-littérature et en sciences, ces contenus disciplinaires sont très présents puisqu'ils représentent près de la moitié des contenus cités pour le débat en sciences et plus de la moitié pour le débat en lecture-littérature. Pour le débat en philosophie, l'identité disciplinaire est plus difficile à mettre en évidence, la philosophie n'étant pas une discipline représentée au même titre que la lecture-littérature ou les sciences. Relevons tout de même une spécificité des contenus des débats en philosophie. Une attention aux processus de pensée semble caractériser les contenus cités par les enquêtés. Citons à cet effet l'apprentissage de la pensée ou du raisonnement.

Conclusion du chapitre 6

Ce sixième chapitre portait sur les représentations que les enseignants se font du débat mais aussi sur la déclaration de leurs pratiques. Nous considérons ces enquêtés-enseignants comme des sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014), ces derniers étant en effet des acteurs du système didactique, au même titre que leurs élèves.

L'analyse des réponses au questionnaire proposé met en évidence une configuration disciplinaire des débats au cycle 3 pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Alors que dans la première partie du questionnaire, l'image du débat était formalisée par les enseignants de manière relativement proche de la conception de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998), la seconde partie montre une configuration du débat pour chacune des disciplines à l'étude. Nous relevons notamment une présence marquée de la discipline dans les supports choisis par les enquêtés et dans les contenus visés au cours des débats.

Les supports choisis nous semblent pouvoir être analysés comme des éléments du milieu (Brousseau, 1998) que les enseignants tentent de reconstituer, les supports étant selon nous des éléments significatifs de la formalisation disciplinaire des débats par les enquêtés. Notons toutefois que cette configuration au niveau des supports choisis pour lancer le débat semble plus marquée pour les disciplines *sciences* et *lecture-littérature*. Emettons ici une hypothèse

explicative. La conscience disciplinaire des enquêtés (Reuter, 2003, 2007/2010 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013) est sans doute plus claire pour ces deux disciplines que pour la discipline *philosophie*, la philosophie n'étant pas configurée de manière disciplinaire à l'école élémentaire. Cette hypothèse sera à vérifier dans la manière dont les enseignants conduisent les débats (*cf.* chapitres 9 et 10).

Les contenus visés sont également, selon nous, manifestes de la formalisation que font les enseignants des débats disciplinaires. Si des éléments propres au genre scolaire du débat sont soulignés par les enquêtés, comme le développement des compétences langagières, argumentatives et sociales (Dolz & Schneuwly, 1997, 1998), d'autres éléments proprement disciplinaires, soit des contenus disciplinaires, sont mobilisés par les enquêtés pour spécifier les contenus visés au cours des débats.

Ajoutons enfin à ces éléments de configuration des débats déclarés par les enseignants, la dimension spatiale des débats comme autre facteur de formalisation des débats. Les enquêtés, soulignant l'importance de la disposition spatiale des débats, formalisent effectivement la disposition spatiale des élèves au cours des débats de manière très significative selon les débats disciplinaire, soit en cercle pour le débat en philosophie, en groupe pour le débat en sciences et de manière plus classique pour le débat en lecture-littérature. Cet élément concourt également à la constitution d'un milieu disciplinaire par les enseignants (*infra*, p. 193 et s.).

Ainsi, l'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 recueillies par questionnaire atteste l'hypothèse que nous avançons au chapitre 1 : les débats se formalisent de manière disciplinaire au cycle 3 par les choix déclarés des enseignants, tout au moins pour les débats à l'étude dans ce travail. L'analyse des débats dans les espaces de pratiques effectives (*cf.* chapitres 8, 9 et 10) permettra de mettre en perspective les déclarations des enquêtés sur ces pratiques de débats disciplinaires analysées dans ce chapitre.

Conclusion de la partie 2

Cette deuxième partie visait l'analyse des déclarations de pratiques des enseignants par rapport à la mise en place des débats disciplinaires, soit le débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, dans les classes de cycle 3. Tout comme pour la conclusion de la partie 1, nous organisons notre propos autour de constats, d'interprétations et de questionnements laissés en suspens ou induits par l'analyse.

Des constats

- Bien que le débat soit une pratique évidente pour les 184 personnes ayant répondu au questionnaire puisqu'une pratique effective et partagée à 87,5%, les débats disciplinaires sont mis en place de manière moins systématique : 53,8% des enseignants déclarent mettre en œuvre des débats en philosophie, 49,5% en lecture-littérature contre seulement 37,5% en sciences.
- Selon les déclarations des enquêtés, les pratiques disciplinaires de débat se distinguent significativement par leur organisation spatiale, les supports-déclencheurs du débat, les objets du débats, soit les questions ou les thèmes débattus, et, les contenus visés, soit les

objectifs d'apprentissage visés. Ces éléments permettent d'avancer l'idée qu'un milieu (Brousseau, 1998) disciplinaire serait planifié par les enseignants interrogés, ce milieu permettant la construction de contenus disciplinaires.

Des interprétations

Le débat comme modalité d'organisation du travail évidente : un présupposé au-delà des Instructions Officielles

Pour les enquêtés, le débat est une modalité d'apprentissage et d'enseignement, plébiscité et prescrit dans les Instructions Officielles de 2008. Le décalage entre les représentations que peuvent avoir les enquêtés entre la place supposée du débat dans les Instructions Officielles et la place effective est intéressant. En effet, comme mis en évidence dans la partie 1, le débat n'est présent dans les Instructions Officielles de 2008 qu'au niveau du français et non plus pour d'autres disciplines scolaires comme cela était le cas dans les Instructions Officielles de 2002. Le fait que les enquêtés identifient le débat comme une pratique prescrite atteste du fait que le débat est une modalité de travail évidente pour les enseignants.

Une inscription disciplinaire des contenus visés marquée

La catégorisation des contenus visés par les enseignants au cours des débats disciplinaires propose une lecture des contenus en deux sous-groupes : des contenus disciplinaires et des contenus transdisciplinaires (contenus d'ordre argumentatif, d'ordre langagier et d'ordre socialisant), les contenus disciplinaires permettant de définir le débat comme un genre disciplinaire et les autres contenus comme un genre scolaire. Alors que les enquêtés définissaient le débat comme une modalité pédagogique scolaire, les contenus visés par ces derniers amènent à reconsidérer la définition posée. Le débat aurait une inscription disciplinaire marquée que nous mettons volontiers en lien avec les variations de pratiques déclarées.

Des variations disciplinaires du débat à nuancer

Bien que des variations disciplinaires soient relevées, on peut se questionner sur la proximité de certains débats disciplinaires, notamment le débat en lecture-littérature et le débat en philosophie. Le fait que des questions ou des thèmes soient repris dans les deux débats montre que la distinction disciplinaire est moins forte entre le débat en lecture-littérature et en philosophie que pour le débat en sciences pour lequel aucun thème n'est repris dans les autres débats. Emettons quelques hypothèses explicatives. La configuration des disciplines lecture-littérature et philosophie à l'école, tout comme la conscience disciplinaire des enquêtés pourraient expliquer ces rapprochements disciplinaires. Plus encore, l'emploi d'œuvres ou extraits de littérature de jeunesse comme supports-déclencheurs pour les débats en lecture-littérature et en philosophie participe de cette confusion.

Des interrogations

Comment élaborer un questionnaire pour comparer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ?

Le questionnaire à destination des enseignants fut le premier outil élaboré dans cette recherche. Dans la perspective de recueillir des déclarations sur les pratiques des enseignants et de pouvoir en proposer une analyse comparative, nous avons choisi de poser les mêmes questions pour les trois disciplines à l'étude. Or nous sommes forcés de constater que le questionnaire, constitué de 92 questions, fut très long à compléter pour les enquêtés. Cela explique d'ailleurs que certains enquêtés aient abandonné avant la dixième question. Au-delà du fait que le questionnaire aurait pu être plus court, nous pouvons nous questionner sur les formes de questionnaires à proposer pour recueillir des données en vue d'une analyse comparative. Comment penser la mise en texte des questions pour alléger le travail des enquêtés et éviter l'impression de répétition ?

Quels sont les effets du chercheur sur les réponses des enquêtés ?

Bien que le questionnaire fut très long à compléter par les enquêtés, nous avons eu des questionnaires relativement complétés, au regard du nombre réduit de questions non renseignées. Nous expliquons ce fait par un effet du chercheur sur les enquêtés. Les enseignants qui ont complétés le questionnaire étaient pour 62% d'entre eux issus du centre de formation pédagogique de l'IFP (et ex-CFP) et seulement 22,8% de l'ex-IUFM. Or nous étions enseignants à l'IFP au moment de la passation du questionnaire ; on peut donc penser, sans trop nous tromper, que les enquêtés étaient d'anciens étudiants issus de la formation initiale, ou, des stagiaires issus de la formation continue, ces deux publics connaissant notre intérêt pour le débat, et plus particulièrement encore, le débat en philosophie. Ce biais fut sans doute un élément positif expliquant le retour des questionnaires, mais on peut se questionner sur l'objectivité des réponses. Et à partir de là, comment distinguer l'effet du chercheur sur les réponses apportées par les enquêtés ? Comment prendre en compte cet implicite ?

Partie 3.
Analyse interactionnelle
des débats disciplinaires
dans les espaces
de pratiques effectives

Introduction de la partie 3

Comme le souligne Yves Reuter (2007a, p. 15), *genres* et *pratiques* sont corrélés dans le sens où ils « se forment mutuellement et sont interdépendants ». L’auteur précise (*ibidem*) que :

Le genre, en tant que modèle implicite ou explicite, détermine les pratiques qui le génèrent ; les pratiques produisent le genre en tant qu’exemplaire et en tant que catégorie ; leurs interactions assurent leur inscription dans une sphère socio-institutionnelle dont ils dépendent et qui les contraint.

Vouloir comprendre le genre revient donc à comprendre les pratiques (Reuter, 1996) qui lui sont associées, et, décrire les pratiques conduit à décrire le genre. Cette analyse organisée en deux temps (du genre aux pratiques, puis, des pratiques au genre) constitue le fil rouge méthodologique de notre recherche.

Du genre aux pratiques

Dans la première partie de ce travail, nous avons montré comment le genre était formalisé, voire modélisé, dans les espaces de prescription et de recommandation. Les débats prescrits et recommandés dans ces espaces se déclinant de manière disciplinaire, le débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie se distinguent donc les uns des autres, et se démarquent du genre scolaire oral du débat (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998). Cette

formalisation du genre constitue un modèle « implicite ou explicite » pour reprendre les propos d'Yves Reuter, proposé aux enseignants. Implicite ou explicite, en effet, car il n'est pas certain que les espaces de recommandation soient connus de tous les acteurs. Le penser reviendrait à ignorer les jeux de frontières entre les espaces et les tensions que ces jeux de frontières suscitent.

Des pratiques au genre

Les deuxième et troisième parties consistent à comprendre comment les pratiques du débat se constituent dans les espaces des pratiques scolaires, à partir des modèles disciplinaires du débat. Dans la deuxième partie, l'analyse des déclarations des enseignants (*cf.* chapitre 6) a mis en évidence une spécification des pratiques par les enseignants. Il s'agit dans cette troisième partie de voir comment ce genre formalisé, dans et par, les déclarations des enseignants, s'actualise dans les pratiques enseignantes (*cf.* chapitres 8, 9 et 10).

Pour ce faire, nous centrerons notre analyse sur les pratiques de débats disciplinaires en mettant en évidence, dans un premier temps, les « modalités d'actualisation » (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007), soient le contexte, l'organisation spatiale et temporelle des débats, les outils et supports. Ces éléments participent et éclairent ce que nous considérons à la suite de Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) comme le cadre planifié des situations didactiques (*cf.* chapitre 8). Dans un second temps, nous centrerons notre analyse sur le cadre émergent (Bouchard et Traverso, 2006) pris en charge par les enseignants au cours de la conduite des débats. Ce deuxième temps de l'analyse mettra en exergue la gestion conversationnelle et discursive des débats par les enseignants (*cf.* chapitre 9) et reviendra très largement sur la gestion des contenus au cours des débats (*cf.* chapitre 10).

Chapitre 7. Approche méthodologique pour analyser les pratiques enseignantes de débat

Introduction

Comment analyser le débat dans les espaces de pratiques effectives ? Comment recueillir des données pour les constituer en document de recherche ? Comment analyser ces données pour mettre en exergue la notion de genre ?

A l'instar de la deuxième partie, cette troisième section commence également par des considérations méthodologiques. Ce choix d'exposer chaque approche méthodologique dans des parties distinctes repose sur la volonté de mettre en évidence l'unité propre de la construction empirique de chacune des parties, bien que celles-ci soient interdépendantes. Il s'agira donc dans ce chapitre d'exposer les choix qui ont été les nôtres pour l'élaboration du corpus et l'analyse des pratiques enseignantes du débat.

Pour comprendre comment le genre du débat est formalisé de manière disciplinaire par les enseignants, nous analysons les pratiques effectives de débats. Les données collectées pour cette troisième partie sont les interactions verbales entre les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats, donc les interactions verbales entre les élèves et

l'enseignant d'une part, et, entre les élèves d'autre part. Les débats sont ici à considérer comme des systèmes didactiques (Daunay, 2010a) au cours desquels les sujets didactiques interagissent autour de la construction de contenus, dans un cadre disciplinaire donné.

Afin d'analyser les pratiques effectives de débats, nous distinguons les données principales et les données secondaires. Nos données principales sont constituées des retranscriptions de quatre séries de débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie observés dans quatre classes de la banlieue lilloise et nos données secondaires comprennent différents écrits (Giguère et Reuter, 2003) parmi lesquels nous recensons, les écrits rédigés par les élèves à l'occasion des débats et de manière collective (tableaux et affiches)¹⁴⁵ et les écrits professionnels de préparation¹⁴⁶ (Daunay, 2011b) que nous ont remis spontanément les enseignants ainsi que les photos des différents affichages présents dans la classe et relatifs aux débats.

1. Conception des interactions dans cette recherche

Pour décrire l'organisation et le fonctionnement des pratiques de débat, nous posons que les pratiques de débat des enseignants se donnent à voir comme des systèmes didactiques qui s'articulent différemment selon les disciplines. Nous cherchons ainsi à *décrire* le système didactique construit par l'enseignant, les élèves et les contenus d'enseignement, et, à *rendre compte* des effets des disciplines et de la pédagogie sur cette reconstruction et sur la constitution des acteurs en sujets didactiques et de leurs relations aux contenus. Reprenons ici à notre compte la définition que Bertrand Daunay (2010a, p. 209) donne du système didactique :

On appelle système didactique le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle (appelé triangle didactique) dont les trois éléments du système didactique forment les pôles. Ce qui caractérise le système didactique est la présence des trois pôles de ce triangle et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

¹⁴⁵ Ces éléments sont repris dans les retranscriptions des débats en annexe n°10.

¹⁴⁶ Ces éléments sont également consignés en annexe n° 8.

Bien que la notion de système didactique soit discutée et pose question (*ibid*, pp. 210-214), elle nous paraît toutefois précieuse pour décrire, pour comprendre et comparer les différences disciplinaires des débats dans leur ensemble, et, constitue donc un élément heuristique dans notre projet de recherche. L'analyse des débats observés est ainsi orientée vers chacun des pôles constituant le système didactique, à savoir les apprenants, l'enseignant et les contenus d'enseignement. Le système des interactions est d'ailleurs, pour nous, ce qui met au jour et en lumière les fonctionnements à l'œuvre dans les systèmes didactiques, notamment par le biais des interactions entre l'enseignant et les élèves d'une part, et entre les élèves d'autre part. Précisons donc comment sont envisagées et reconstruites les interactions dans notre recherche, en commençant par rappeler le cadre d'émergence de la notion d'interactions dans les espaces de recherche.

Il est étonnant comme le rappellent Jean-François Halté (1993) et Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) que diverses disciplines de recherche se soient tournées vers les *interactions* à la même époque. Sans nous aventurer ici dans des explications historiques de l'émergence de la notion, relevons seulement que cette notion devient heuristique pour les ethnométhodologues, les ethnographes, les sociologues, les psychiatres ou psychologues sociaux, les philosophes, les psycho-linguistes, les pragmaticiens à un moment donné (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Halté, 1993). Cette convergence conjoncturelle autour de la même notion, cette « mouvante pluridisciplinaire » comme l'écrivent Laurent Fillietaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 9) ne facilite pas le travail de délimitation de la notion.

Bien que cette notion soit transdisciplinaire dans la mesure où elle est mobilisée dans plusieurs disciplines de recherche, nous l'appréhendons dans un cadre de recherche en didactique. Aussi, pour préciser l'emploi de la notion dans notre recherche, commençons par montrer comment nous reconstruisons la notion d'interactions par des glissements successifs entre interactions verbales et interventions didactiques, pour ensuite avancer à la suite de Rouba Hassan (2012), l'idée d'analyse didactique des interactions verbales.

1.1. Des interactions aux interactions verbales

Une première définition, donnée par Robert Vion (1992) semble être minimale pour comprendre les interactions. Si chaque discipline emploie la notion d'interactions dans un

même but différent ou l'analyse avec des méthodologies variées, il n'en reste pas moins que le terme d'interactions « intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (*ibid*, p. 17). Pour le dire autrement, dès que deux individus se trouvent en présence, il y a interaction, ou plus précisément, des interactions. Robert Vion (1992) illustre cette notion d'interaction en prenant l'exemple de deux mécaniciens travaillant sur la même machine ; leurs actions étant coordonnées, on peut parler d'interaction entre les deux mécaniciens.

Les interactions semblent également relever, à la suite de Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 10) d'un processus interactionnel, que les auteurs définissent comme suit :

Plus particulièrement, nous concevons ci-dessous les processus interactionnels comme la combinaison de 3 ordres de réalités qui méritent d'être envisagés conjointement : *l'ordre interpersonnel*, qui renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'interactions collectives ; *l'ordre socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ; et enfin *l'ordre sémiotique*, par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis.

La manière de présenter les interactions en tant que processus rend compte de la dynamique et du côté systémique des interactions. L'idée défendue par Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 9) est que la notion de processus interactionnels, plus englobante que la notion d'interaction, constitue un « moyen d'accès » pour comprendre les réalités éducatives.

Nous concernant, nous nous centrons davantage sur les interactions langagières (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Halté, 1999), même si on ne peut comprendre les interactions verbales de manière décontextualisé des interactions sociales entre les individus. La définition donnée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 17) permet de préciser le système d'influences mutuelles sur les acteurs en jeu dans la même interaction :

Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « *interactants* », exercent les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.

Dans le cadre d'analyse des interactions verbales, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) met en évidence un matériel sémiotique, non exclusivement verbal. C'est ainsi qu'elle

distingue du système linguistique, les comportements paraverbaux, comme le débit, l'intensité ou l'intonation, et les comportements non-verbaux, comme les comportements proxémiques, les postures ou les gestes (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994).

Même si les interactions verbales permettent d'expliquer, comment les participants d'une même interaction, interagissent, soit par des phénomènes de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004), de coopération (Grice, 1979) ou de coordination (Clark, 1996)¹⁴⁷, l'analyse des interactions se situe ici à un niveau d'analyse binaire, l'analyse reposant sur les interactions entre les élèves et l'enseignant ou entre les élèves. Cela ne nous semble donc pas correspondre entièrement à notre projet de recherche, la question de l'accès au savoir n'étant pas principalement visée, voire étant occultée.

1.2. Analyse didactique des interactions

La notion d'interactions didactiques pourrait nous être utile, mais nous lui préférons l'idée d'« analyse des interactions en classe dans une perspective didactique » (Hassan, 2012, p. 112). Notre démarche de recherche s'inscrivant dans un cadre didactique, la question de la relation aux objets de savoir est essentielle. La notion d'interactions didactiques, organisée de manière ternaire, comprend cette relation aux savoirs (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008b) et révèle « le fonctionnement des objets de savoir » (*ibid*, p. 18). La notion heuristique permet, entre autre chose, de décrire les objets effectivement enseignés dans et par l'interaction didactique (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006). C'est précisément sur ce dernier point que nous nous démarquons de la notion d'interactions didactiques. Dans la perspective qui est la nôtre, nous ne cherchons pas à montrer quels sont les objets enseignés. Cette réticence repose sur une prudence méthodologique, nos choix méthodologiques ne nous autorisant pas à analyser les objets *effectivement* enseignés. Notre entreprise consiste plutôt à décrire les situations d'interactions en essayant de comprendre les relations entre les élèves, les enseignants et les contenus visés. C'est pourquoi, la proposition de Rouba Hassan (2012) d'analyser les interactions dans une perspective didactique, nous paraît plus cohérente au

¹⁴⁷ Nous empruntons ici la distinction faite par Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008, p. 12), pour préciser les processus d'ajustement entre les locuteurs dans une interaction.

regard de notre projet de recherche. Nous reconstruisons donc les interactions didactiques, à partir d'une conception de la didactique qui ne reposerait pas sur une perspective praxéologique mais sur une perspective théorique. Pour le dire autrement, le projet de comprendre les interactions didactiques ne vise pas la construction de gestes professionnels qui permettraient l'appropriation par les élèves ou la construction de contenus par les élèves et l'enseignant, mais vise au contraire à éclairer les interactions des sujets au cours des débats au moyen des concepts de la didactique (Reuter, 2010c).

2. Constitution du corpus *Observations*

Comme Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2003, p. 131) le soulignent, il faut une « programmation méthodique » pour recueillir des données dans une situation dite didactique. Notre propos visera donc à présenter la méthodologie de collecte de données et de construction du document de recherche.

2.1. De l'observation à la construction des données

2.1.1. Le choix méthodologique des classes observées

L'enjeu de cette recherche étant d'identifier les effets de la pédagogie et des disciplines sur la formalisation des débats, nous avons choisi d'observer à la fois des classes à pédagogie classique et des classes dites « à pédagogie alternative ». Plus précisément, nous avons opté pour l'observation de deux classes « à pédagogie alternative » et deux classes à pédagogie classique. Précisons que nous ne portons aucun jugement sur les choix des procédés pédagogiques retenus par les enseignants par l'emploi de l'expression « classe à pédagogie classique ». L'expression vise ici à signaler que les enseignants de ces classes ne revendiquent aucune appartenance à un mouvement pédagogique particulier

Les pédagogies alternatives retenues ont été la pédagogie Freinet et la pédagogie Montessori. Plusieurs arguments justifient ce choix, le premier relevant de notre rattachement au laboratoire de recherche Théodile-CIREL. En effet, plusieurs membres de notre laboratoire

d'accueil ont mené une enquête (Reuter, 2007d) dans une école à pédagogie Freinet de la banlieue lilloise pour évaluer les effets de la pédagogie Freinet sur les apprentissages des élèves. Deux recherches en doctorat (Dupré, 2010 ; Delannoy-Courdent, 2009) ont également été menées dans cette école ainsi que dans une école à pédagogie Montessori de la banlieue lilloise. S'inscrire dans la continuité des recherches menées au laboratoire sur la comparaison de ces écoles à pédagogies Freinet et Montessori s'est donc avéré une opportunité. Bien que les recherches citées (Dupré, 2010 ; Delannoy-Courdent, 2009) portent sur d'autres disciplines scolaires que celles traitées dans la présente recherche¹⁴⁸, nous faisons l'hypothèse de croisements possibles de nos travaux.

En ce qui concerne les classes à observer, notre choix a été conditionné par les faits suivants : les enseignants devaient enseigner en classe de cycle 3 et mener dans leur classe les débats dans les trois disciplines. Le choix du cycle s'est imposé de manière relativement évidente, le cycle 3 étant effectivement le cycle de l'école où l'organisation des apprentissages se construit disciplinairement. En effet et à la différence des cycles 1 et 2, les disciplines scolaires sont présentes au cycle 3. C'est pourquoi, analysant les effets des disciplines sur les pratiques enseignantes de débat, le cycle 3 s'est avéré un choix pertinent. De plus, il était important que ce soit le même enseignant qui mène les trois débats afin d'identifier les différences dans la conduite de chacun des débats. Par ce choix, il s'agissait de limiter les variables afin d'obtenir des éléments de comparaison pertinents. Pour autant ce choix ne s'est pas avéré des plus simples. La principale difficulté était de trouver des enseignants dans des classes « à pédagogie alternative » qui répondent aux critères déterminés *a priori*. La recherche était effectivement plus périlleuse car, dans l'agglomération lilloise, il n'y avait que deux écoles se revendiquant de la pédagogie Freinet et de la pédagogie Montessori. Nous avons donc dû faire des compromis afin de satisfaire à nos critères déterminés. C'est ainsi que nous avons observé une classe de CP-CE1-CE2 à l'école à pédagogie Montessori car aucun des enseignants de l'école ne mettaient en place de débat dans leur classe, hormis l'enseignante de la classe observée. Toutefois, les débats n'ont concerné uniquement les élèves de CE1-CE2. L'autre difficulté résidait dans le fait que les enseignantes des classes « à pédagogie alternative » déclaraient mettre en place des débats en

¹⁴⁸ Aurélie Dupré (2010) a travaillé sur l'apprentissage de la lecture et Delannoy-Courdent (2009) sur les pratiques langagières en sciences.

philosophie et en lecture-littérature mais pas en sciences. Bien que le débat en sciences ne soit pas une pratique ordinaire pour ces deux enseignantes, elles ont toutefois accepté d'en mener un pour cette recherche¹⁴⁹.

Terminons enfin par une remarque. La demande adressée aux enseignants des classes observées était de « mener un débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ». Nous considérons donc ce qui nous a été observé comme étant des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, à partir des déclarations des enseignants. La question n'est pas de déterminer si les débats relèvent des disciplines visées, au risque d'émettre des jugements sur les pratiques enseignantes observées, mais bien d'identifier les variations dans la mise en œuvre des débats disciplinaires par les enseignants.

2.1.2. Présentation des classes observées

Les quatre classes observées, toutes situées dans l'agglomération lilloise, sont successivement dénommées classes n°1 à 4, les classes n°1 et 2 étant les classes de pédagogie classique et les classes n°3 et 4 étant les classes s'inscrivant respectivement dans les courants de pensée de Célestin Freinet (classe n°3) et de Maria Montessori (classe n°4). Sans pour autant entrer dans des considérations sociologiques du recrutement des élèves de chacune de ces écoles, nous avons toutefois prêté attention au fait que les élèves ne soient pas tous issus de même milieu socio-culturel. Ainsi les classes n°1 et 3 accueillent des enfants de milieux socio-culturels favorisés, alors que les classes n°2 et 4 regroupent davantage des enfants issus de milieux socio-culturels plus modestes. Ce choix fut important car nous ne voulions pas que certains des résultats de notre recherche soient imputables à l'origine socio-culturelle des élèves, cette variable ne faisant pas partie des variables retenues.

Apportons quelques précisions pour contextualiser chacune des quatre classes observées afin de rendre compte de leur organisation matérielle. Les plans des classes observées permettront notamment de mettre en évidence la transformation matérielle du débat, notamment par l'aménagement de l'espace au cours des débats (*infra*, p. 277 et s.). Seule la

¹⁴⁹ Nous remercions encore ces deux enseignantes d'avoir mis en place ces débats et d'avoir ainsi rendu possible le travail de comparaison.

disposition des bureaux des élèves et de l'enseignant, la localisation du tableau (élément représenté en gris), la porte ainsi que les lieux des affichages relatifs aux débats (éléments représentés en bleu) sont les éléments matériels de la classe représentés sur les schémas.

La classe n°1

Cette première classe est une classe de CM2 de 24 élèves. L'enseignant y enseigne depuis huit années. La configuration de la classe permet à l'enseignant de placer les élèves en U en ajoutant quelques tables au centre de sa classe. Son bureau (représenté par la lettre « M » sur le schéma ci-dessous) est situé sur le côté de la classe perpendiculairement au tableau noir.

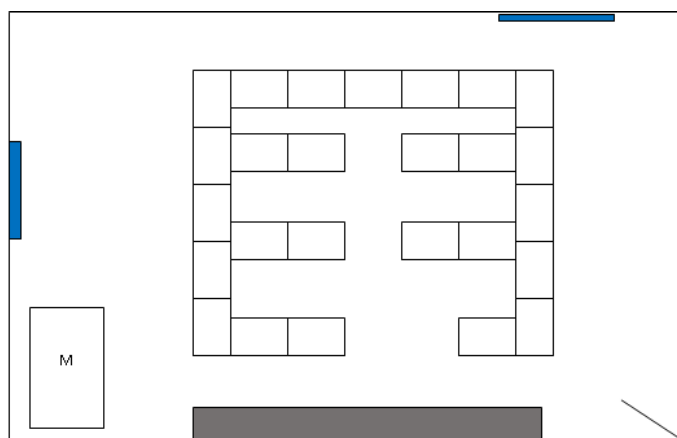


Figure 19 : Plan de la classe n°1

La classe n°2

Cette deuxième classe comprend 25 élèves de CM2. L'enseignante y enseigne depuis huit ans. Les élèves sont regroupés par îlots de quatre à cinq élèves dans la classe. L'enseignante a choisi de mettre son bureau au fond de la classe. On retrouve dans la classe un coin bibliothèque (représenté par la lettre « B » sur le schéma ci-dessous) dans lequel est installé un canapé.

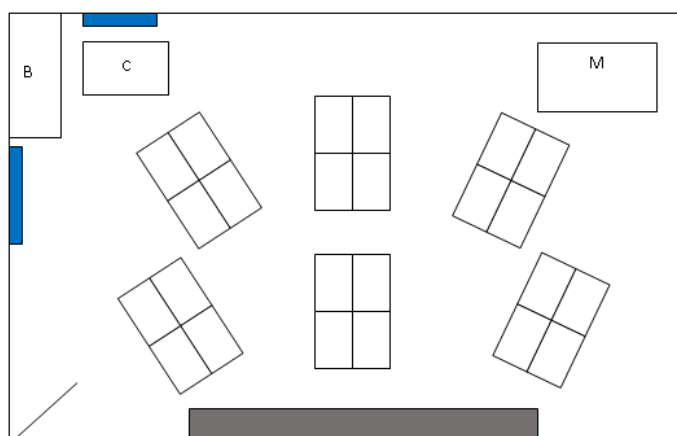


Figure 20 : Plan de la classe n°2

Notons que dans les classes n°1 et n°2, on retrouve des éléments relatifs au débat, notamment au niveau des affichages (éléments représentés en bleu sur les schémas). En effet, dans les deux classes, les règles du débat sont affichées ainsi qu'une trace du/des derniers débats en philosophie (*infra*, p. 285 et s.).

La classe C3¹⁵⁰ : classe à pédagogie Freinet

La classe n°3 observée est une classe de CM1/CM2 de 26 élèves, soit 12 élèves de CM1 et 14 élèves de CM2. L'enseignante y enseigne depuis quatre ans, mais enseignait déjà auparavant dans un autre établissement, adoptant les principes de la pédagogie Freinet.

On retrouve au fond de la classe quatre ordinateurs (représentés de « O1 » à « O4 » sur le schéma ci-dessous) laissés à disposition des élèves et une bibliothèque (représentée « B »).

¹⁵⁰ Pour une présentation plus complète des principes d'organisation de l'Ecole Freinet de Mons-en-Barœul, on pourra se reporter au chapitre d'Yves Reuter (2007c) dans lequel il présente les modes de travail spécifiques de cette école.

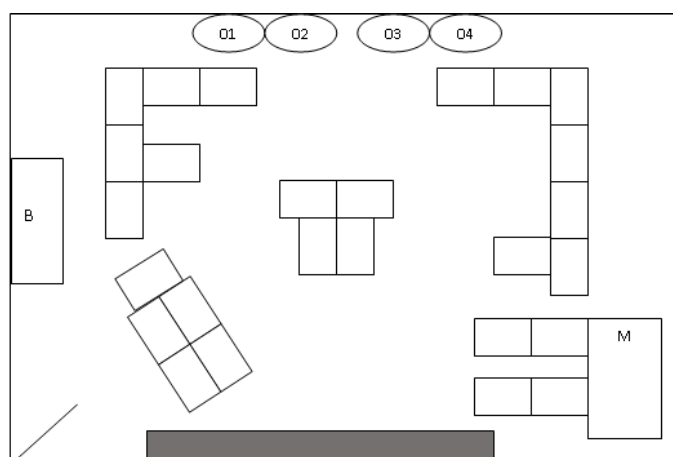


Figure 21 : Plan de la classe n°3

La classe n°4 : classe à pédagogie Montessori

La classe n°4 est une classe de CP-CE1-CE2 de 27 élèves. Rappelons que seuls les élèves de CE1 et de CE2, soit 17 élèves, ont été concernés par les débats, les élèves de CP se rendant durant les temps de débat à la bibliothèque de l'école avec une intervenante. L'enseignante enseigne dans cette école depuis deux années mais a une ancienneté dans le métier de 14 ans.

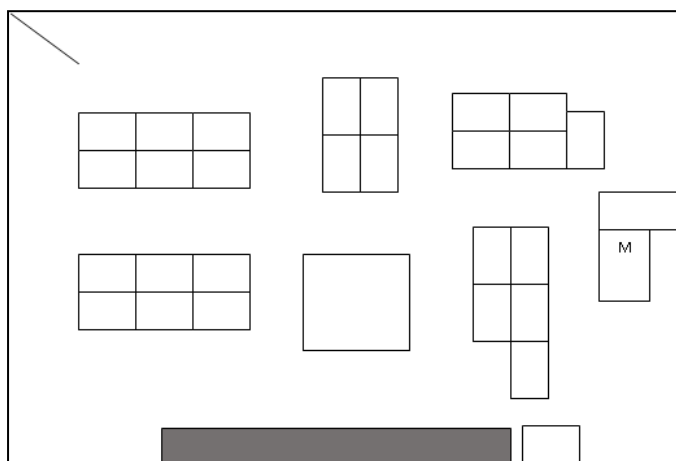


Figure 22 : Plan de la classe n°4

L'organisation spatiale des classes observées est un facteur non négligeable dans l'analyse des débats car, comme le montrera la suite de notre exposé (*infra*, p. 277), les enseignants choisissent de changer la disposition spatiale de la classe au moment de certains débats disciplinaires.

2.1.3. Organisation du corpus : les séances observées

Chaque séance de débat observée a donné lieu à une retranscription (*cf.* annexe n°10). Chaque séance a été codée selon la classe et la discipline de débat. Le corpus est ainsi organisé et codé comme suit :

	Classes à pédagogie classique		Classes à pédagogie alternative	
			Pédagogie Freinet	Pédagogie Montessori
	Classe n°1	Classe n°2	Classe n°3	Classe n°4
Débat en sciences	C1 DS1	C2 DS2	C3 DS3	C4 DS4
Débat en lecture-littérature	C1 DL1	C2 DL2	C3 DL3	C4 DL4
Débat en philosophie	C1 DP1	C2 DP2	C3 DP3	C4 DP4

Tableau 44 : Numérotation des classes observées

Précisons, ensuite, les modalités d'organisation des débats observés pour chacune des quatre classes.

Classe n°1

Le débat en sciences (C1 DS1) observé constitue la première séance d'une séquence d'enseignement sur la respiration. L'enseignant demande aux élèves de répondre à la question : « où va l'air que je respire ? ». Pour cela, les élèves sont invités à compléter un schéma (*cf.* annexe n°10). pour figurer le sens de circulation de l'air dans le corps. Le débat s'organise autour des hypothèses explicatives formulées par quatre groupes d'élèves choisis par l'enseignant.

Le débat en lecture-littérature (C1 DL1) porte la lecture d'un extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot : « Le Robot » (*cf.* annexe n°7.2). Après avoir fait une première lecture orale, l'enseignant demande aux élèves de répondre à trois questions. Les élèves

formulent leurs réponses au cours d'un premier moment de débat. L'enseignant distribue ensuite le texte aux élèves et leur demande de répondre à nouveau à quatre questions. La confrontation des réponses des élèves donne alors lieu à un deuxième moment de débat. Enfin, les élèves confrontent leurs hypothèses interprétatives lors d'un troisième moment de débat.

Le débat en philosophie (C1 DPI) fait suite à la lecture de l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu (cf. annexe n°7.1). Lors d'une séance précédente, les élèves ont posé des questions et voté pour l'une d'entre elles. La question retenue pour le débat est : « Doit-on toujours faire son devoir pour être respecté des autres ? ». La séance s'organise en deux moments. Tout d'abord, l'enseignant emmène les élèves dans la bibliothèque de l'école qui se situe dans un autre bâtiment. Les élèves y discutent pendant une vingtaine de minutes, la parole circulant au moyen d'un bâton de parole, une élève étant chargée de donner le bâton de parole aux élèves. Les élèves sont assis sur de grands canapés disposés de manière circulaire et l'enseignant y est assis avec les élèves. Deux élèves sont chargés de prendre en note les interventions des élèves. A la suite de ce premier, les élèves rejoignent la classe pour procéder à la synthèse écrite des échanges.

Classe n°2

Le débat en sciences (C2 DS2) est la deuxième séance d'une séquence portant sur les volcans. Lors d'une séance précédente, l'enseignante a demandé aux élèves de faire un schéma légendé pour expliquer le fonctionnement des volcans. Les élèves sont alors regroupés par groupe de 3 à 4 élèves. La séance observée est la présentation du travail de chacun des groupes au groupe-classe.

Le débat en lecture-littérature (C2 DL2) est un moment de lecture partagé autour de l'album *La Rédaction* d'Antonio Skarmeta et Alfonso Ruano (cf. annexe n°7.3). L'enseignante par dévoilement progressif du texte lit un passage à la suite duquel les élèves doivent faire part de leur compréhension de l'album. L'interprétation de l'album donne alors lieu à un échange entre les élèves.

Le débat en philosophie (C2 DP2) commence par le rappel des questions posées par les élèves autour du thème de l'amour. Avant la séance observée, l'enseignante a procédé à une cueillette de questions pour relever toutes les questions des élèves autour du thème de l'amour. Pour le moment de débat, les élèves se regroupent au coin « bibliothèque ». Certains élèvent prennent place sur le canapé, alors que d'autres s'asseyent par terre. L'enseignante choisit de se mettre un peu en retrait pour prendre en note les réponses des élèves sur une affiche. Bien qu'en retrait, c'est toutefois cette dernière qui distribue la parole aux élèves.

Classe n°3

Le débat en sciences (C3 DS3) est un débat que nous avons demandé à l'enseignante de mettre en œuvre pour la présente recherche. Ce n'est pas une pratique ordinaire de la classe, même si le débat occupe une place importante dans cette classe, et plus largement, dans cette école. Les élèves pratiquent effectivement le débat depuis le CP de manière hebdomadaire dans le cadre du conseil de coopérative. La question choisie par l'enseignante pour cette « commande » de débat en sciences est « comment fait l'oxygène pour faire fonctionner nos muscles ? ». Les élèves sont invités à réfléchir par groupes de deux ou seuls autour de cette question et à faire un schéma pour préciser le trajet de l'oxygène jusqu'aux muscles (cf. annexe n°10.3.2). Chaque groupe vient ensuite présenter sa production devant le groupe-classe. Les autres élèves questionnent chacune des productions pendant une durée de deux minutes, soit la durée d'un sablier (*infra* p. 192 et s.).

Le débat en lecture-littérature (C3 DL3) fait suite à la lecture du conte *La petite fille aux allumettes* d'Hans Christian Andersen (cf. annexe n°7.4). Après un premier moment de recherche collective au cours duquel l'enseignante demande aux élèves de préciser ce qu'est un conte de Noël, l'enseignante lance le débat en questionnant les élèves : « le conte est-il un conte de Noël ? ». Les élèves confrontent ainsi leur point de vue sur le texte durant 15 minutes de débat. La parole est distribuée par un élève désigné par l'enseignante.

Le débat en philosophie (C3 DP3) porte sur un événement relaté par un élève au cours d'un précédent *Quoi de neuf*. L'enseignante pose les questions sur lesquelles les élèves seront amenés à réfléchir ensemble : « Un adulte peut-il tout exiger d'un enfant ? ; Qu'a-t-il le droit d'exiger et que ne peut-il pas exiger ? ». Un élève, placé devant le tableau et assis sur une

chaise haute, donne la parole. L'enseignante est assise à son bureau et prend en note les interventions des élèves sur un ordinateur portable. Un élève, responsable du temps, précise aux élèves la fin du débat, au bout de cinq sabliers écoulés, soit 15 minutes de débat.

Classe n°4

Le débat en sciences (C4 S1) est, tout comme pour la classe n°3, une demande adressée à l'enseignante. Le sujet du débat s'est imposé à la suite du débat en philosophie réalisé deux semaines auparavant. Les élèves s'étaient en effet questionnés sur le trajet des épinards ingérés au moment des repas dans leur corps. L'enseignante a ainsi saisi cette opportunité pour proposer aux élèves de continuer cette réflexion au cours d'un débat en sciences. La question reformulée par l'enseignante est : « Où va l'épinard que je mange ? ». Les élèves ont été invités à produire des schémas, par groupe de deux ou trois élèves, pour formaliser le trajet de l'épinard dans le corps lors d'une séance précédente. La séance de débat observée s'organise autour de la présentation et la confrontation successive des affiches par les élèves.

Le débat en lecture-littérature (C4 DL4) s'ouvre sur la lecture offerte par l'enseignante de l'album de littérature de jeunesse *Sables émouvants* d'Eric Battut et Thomas Scotto (cf. annexe n°7.5). L'enseignante donne ensuite la parole aux élèves en leur demandant de s'exprimer sur le texte lu.

Le débat en philosophie (C4 DP4) fait suite à la lecture de l'album de littérature de jeunesse *Okilélé* de Claude Ponti. A la suite de cette lecture, les élèves ont posé des questions qui ont été collectées par l'enseignante dans un cahier au cours d'une séance précédente. Les questions choisies par les élèves pour commencer le débat sont : « Des parents peuvent-ils détester leurs enfants ? » et « Des enfants peuvent-ils détester leurs parents ? ». Au cours du débat observé, les élèves sont invités à donner leur point de vue sur ces questions, après que l'enseignante leur ait donné la parole.

2.2. Le recueil de données par l'observation

Nous avons procédé à une observation non participante, en privilégiant un recueil des données écologique. Si la présence du chercheur peut altérer le « contexte communicationnel » (Plane et Garcia-Debanc, 2007, p. 21), notre démarche a visé à rendre cette altération la plus minime possible. Pour cela, nous avons multiplié les visites dans les quatre classes de manière à ce que les élèves tout comme les enseignants finissent par, sinon oublier notre présence, ne plus être focalisés par notre venue. Notre observation reposait donc sur un principe d'observation écologique, qui consiste comme le souligne Marie-Cécile Guernier (2006, p. 17) dans « le fait de perturber le moins possible le projet de l'enseignant ». Précisons toutefois que pour les deux classes à pédagogies alternatives, notre entrée sur le terrain fut plus délicate. En effet, les enseignantes, bien que tout à fait disposées à nous ouvrir leur classe, ne se sentaient pas assurées dans leurs pratiques de débat, notamment dans le fait qu'elles ne menaient pas de débat en sciences. Il nous a donc fallu être plus présent dans ces deux classes, pour rassurer les enseignantes avant l'observation. Ce n'est pas sans rappeler ce qu'évoque Nathalie Roeckens (2013) à propos du « pacte scientifique du chercheur » qui lie les personnes observées et le chercheur. Il s'agit d'un accord implicite sous-entendu entre les observés et le chercheur quant à la posture de chacun au cours des observations, tout en reconnaissant les attentes des uns et des autres. C'est ainsi que pour les classes n°3 et 4, et sur propositions des enseignantes, nous avons assisté à tous les débats en philosophie durant deux périodes, même si l'observation pour cette recherche était déjà effectuée. Dans la classe n°4, l'enseignante demandait d'ailleurs souvent à la fin des débats si sa manière de procéder était conforme aux textes de recommandation et de prescription. On peut à ce propos relever au cours du débat en philosophie C4 DP4, deux questions que nous a posées l'enseignante :

C4 DP4	233 M	là on saute de questions en questions + vous savez on pose une question ++ on essaye d'y répondre et HOP on passe à une autre question et ça faire surgir encore une autre question + c'est comme ça + c'est ça la philo Audrey ?
C4 DP4	295 M	bon + je pense qu'on va s'arrêter là ++ mais avant de finir qu'est-ce que tu en as pensé Audrey ?

A la lecture de ces deux échanges, on peut se demander à qui étaient adressées ces questions: à la chercheuse, à la formatrice assurant des formations sur le débat (*supra*, p.182),

à la professeure des écoles ? Ces échanges sont, selon nous, périlleux dans le sens où peut se manifester un brouillage dans les rapports de places. Il nous a fallu de la prudence et de la rigueur pour assurer les places de chacun dans ces deux classes : rester dans un rôle d'observateur et non de conseil ou de jugement.

Concernant les observations, précisons que chacune des observations s'est déroulée suivant le même protocole. Chacune des séances a effectivement été filmée et enregistrée avec deux enregistreurs numériques placés à différents endroits des classes. Nous avons opté pour cette double observation de manière à recueillir les interventions de chacun des élèves. Précisons encore qu'il ne s'agissait pas de faire une analyse des vidéos mais de compléter au mieux les enregistrements sonores. Les données vidéo ont d'ailleurs grandement facilité le travail de retranscription. Le fait de pouvoir avoir un deuxième regard sur la retranscription a permis de compléter les interventions recueillies jusqu'alors inaudibles avec les enregistreurs numériques.

Durant le temps de l'observation, nous avons collecté d'autres éléments non-verbaux qui pourraient être susceptibles de compléter notre observation, dans un journal de terrain (Beaud & Weber, 1998). Nous empruntons ici un des outils de l'ethnologue pour garder trace des éléments observés dans un carnet.

2.3. Retranscription des données

Comme le souligne Marie-Cécile Guernier (2006, p. 22), la retranscription relève de « redoutables problèmes méthodologiques ». Semblable à l'activité du cartographe qui doit donner à voir sur un support plat le relief sous toutes ses dimensions (Plane & Garcia-Deban, 2007, p. 22), le chercheur doit rendre compte dans la retranscription le déroulement de l'observation et de ses acteurs et de leur activité langagière. Cela soulève de nombreux dilemmes, entre « la tentation du réalisme et celle de l'aplanissement » (*ibidem*). En effet, si les caractéristiques supra-segmentales (intensité, intonation et pause) permettent de rendre compte de manière très précise de l'activité des locuteurs, elles peuvent aussi perdre le lecteur dans d'innombrables précisions. Notons par exemple les tentatives de réalisme de François Fillol et Jean Mouchon (1977, p. 103) pour préciser les temps de pauses. Ces éléments

fournissent de précieux éléments de contextualisation, mais ne sont pas ceux retenus pour notre recherche.

Les conventions de retranscription de la recherche ORAL2 (Garcia-Debanc et Plane, 2004, p. 6) nous semblent être plus pertinentes dans la perspective didactique qui est la nôtre¹⁵¹. Nous empruntons cependant quelques éléments supra-segmentaux à Robert Vion (1992), comme l'accentuation d'un mot ou encore l'allongement de syllabes, ces éléments permettant de compléter, le cadre locutoire (Bouchard, 2004) des situations observées, sans pour autant alourdir les retranscriptions. Ces éléments que nous associons volontiers aux scories de l'oral (Gadet, 1996) permettent de montrer le travail d'élaboration du discours.

2.4. Organisation des données : du séquençage au synopsis

Outre les conventions de retranscription qui aident au repérage des tours de parole, nous avons retenu la présentation et l'organisation des données sous forme du synopsis, à partir de la définition qu'en donnent Bernard Schneuwly, Joachim Dolz et Christophe Ronveaux (2006, p. 175) :

Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites, de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie.

Comme le souligne Gérard Sensevy (2006, p. 11), le découpage de la séance de classe permet de « constituer *l'intrigue didactique* qui s'en dégage comme vecteur d'intelligibilité des transactions ». Le synopsis devait répondre à plusieurs de nos problématiques pour devenir un outil de présentation des données efficient et propice à analyse des données *a posteriori*. Il nous fallait en effet un outil qui mette en évidence les modalités de travail et de regroupement des élèves, ces critères faisant partie de nos hypothèses retenues. La présentation devait également mettre en évidence l'utilisation des supports comme le tableau

noir ou les écrits de travail des élèves. Ceci explique pourquoi des photos des schémas réalisés par les élèves sont insérées dans la retranscription. Pour plus de lisibilité de nos données, nous avons donc opté pour un découpage séquentiel ordonnant les phases de travail, de manière à identifier clairement les moments de débat proprement dits dans les séances observées.

Après la présentation de notre document de recherche, précisons comme s'organise l'analyse des données recueillies au cours des observations.

3. Cadre méthodologique d'analyse des débats

En cherchant à décrire le fonctionnement des systèmes didactiques reconfigurés de manière disciplinaire par les enseignants, nous nous intéressons à l'action des enseignants dans et sur les systèmes didactiques que constituent les débats. Les systèmes didactiques sont donc configurés de manière disciplinaire par l'action des enseignants ; l'action étant elle-même configurée, entre autre, par la conscience que les enseignants peuvent avoir de la discipline, autrement dit par leur conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a). Or l'action des enseignants dans les débats se manifeste essentiellement dans la gestion et la conduite de ces débats. En cherchant à faire une « analyse des interactions en classe dans une perspective didactique », pour reprendre l'expression de Rouba Hassan (2012, p. 47), nous décrivons l'activité des enseignants. Nous nous inscrivons *de facto* dans une approche pragmatique des interactions en classe (Fillietaz, 2005 ; Bouchard et Traverso, 2006). L'activité enseignante n'est donc pas posée comme une activité dont la conception *a priori* permet d'atteindre le but fixé par l'enseignant, mais prend en compte les modifications liées aux circonstances de l'activité. Nous interprétons ainsi les interactions verbales, comme le signe et le produit de l'activité de l'enseignant dans un contexte pédagogique et/ou disciplinaire.

¹⁵¹ Les conventions de retranscription des observations sont présentées dans en annexe n° 9.

A la suite de Robert Bouchard et de Véronique Traverso (2006, p. 185), les interactions se comportent à trois dimensions (« planifiés, praxéologiques et oralographiques ») :

Les interactions didactiques sont, dans le désordre, encadrées institutionnellement (programmes, durée fixe, rythme hebdomadaire...), matériellement définies (elles se passent dans une salle de classe avec son mobilier, son tableau noir/blanc et son organisation spatiale typique) et polylogales (nombre de participants). Mais elles sont aussi asymétriques (maître-élèves), finalisées (visant l'apprentissage) et donc planifiées (fiche de préparation, manuels...). Enfin elles sont de nature praxéologique (rôle qu'y jouent les objets et les actions) et oralographique (rôle qu'y joue l'écrit).

Dans notre analyse, les pratiques enseignantes de débat peuvent s'envisager comme des pratiques s'organisant successivement en deux moments. Le premier moment consiste en la conception du débat par les enseignants et le deuxième moment se concentre sur la mise en œuvre du débat. Nous empruntons à Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) les termes de cadres *planifié* et *émergent* pour préciser les deux moments d'analyse : le cadre planifié se comprenant comme le cadre posé par les enseignants au moment de la conception et le cadre émergent ou le cadre disciplinaire en acte (Garcia-Debanco, 2007, 2008) étant considérés comme le moment de mise en œuvre du débat par les enseignants.

3.1. Cadre planifié : configuration de l'espace de la communication

Cet espace de la communication correspond aux choix des enseignants pour organiser l'espace de la situation de communication du débat. Ce cadre relève donc de la conception du débat par les enseignants et est donc planifié *a priori* par ces derniers. Ce contexte relève de ce que Fillietaz (2005, p. 8) considère comme des typifications, c'est-à-dire comme des « représentations de l'expérience passée et portant sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales ». Ajoutons que la compréhension de ce cadre planifié constitue une entrée dans la manière dont les enseignants se représentent la discipline. Pour le dire autrement, l'analyse de ce cadre permettra d'inférer des éléments relatifs à l'image de la discipline (Delannoy-Courdent, 2009) construite par les enseignants, ou encore, la conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) des enseignants.

Nous distinguons dans cet espace de la communication une dimension matérielle et une dimension communicationnelle, ces deux dimensions étant prévues par les enseignants. Par dimension matérielle, nous entendons à la fois l'organisation spatiale de la salle de classe (Capacchi, 2006) mais aussi le matériel utilisé par les enseignants. Pour décrire l'organisation spatiale de la classe, nous avons recours à la notion de « site » telle que la présente Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). Les travaux de Françoise Capacchi (2006) sont également utiles pour donner à voir l'attention portée à la dimension matérielle de l'environnement de la classe. L'auteure évoque d'ailleurs cette activité de l'enseignant de planification comme celle d'une « mise en scène des savoirs » (Capacchi, 2006, p. 281). Empruntant une métaphore, l'auteure précise (*ibidem*) :

Comme au théâtre où les éléments du jeu scénique ont leur importance, jusqu'au décor qui ne peut être regardé simplement dans sa fonction primitive d'écrin qui enjolive, en pédagogie, la mise en scène des savoirs passe par les murs de la classe, l'agencement de l'équipement, l'orientation des visages, la structure de l'espace et ses caractéristiques : étendue, éclairage, encombrement, esthétique pour entretenir le dialogue avec le public : les élèves, et la réalité : le savoir et les compétences en question.

Concernant l'organisation du matériel au cours du débat, la grille proposée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003) relative à l'univers de l'écrit (*infra*, p. 285 et s.), facilitera l'analyse du matériel. Dans ce cadre planifié par les enseignants, il s'agira effectivement de revenir sur les écrits, souvent représentés par des affiches fixes ou mobiles (Giguère et Reuter, 2003), donnant à voir la place du débat, voire des débats disciplinaires dans la classe. L'éclairage de Marie Dufour (2010, 2013) dans l'analyse qu'elle propose des affichages en classe sera utile.

Cette dimension matérielle est importante car elle précise le cadre dans lequel est conduit le débat. Des variations pédagogiques et disciplinaires seront à relever. Faisons ici un lien avec les déclarations des enseignants au chapitre 6 (*supra*, p. 193 et s.) qui attestaient de l'importance donnée à l'organisation spatiale des débats, organisation marquée disciplinairement.

Concernant la dimension communicationnelle des débats, attardons-nous sur d'autres ingrédients du contexte décrits par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) : les participants, soit ici, les élèves et l'enseignant. La question des participants est une des dimensions prévues par les enseignants avant le débat. Les enseignants prévoient et planifient, en effet, l'organisation

de la situation de communication. On pourra à ce propos préciser les rôles participatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ou institutionnels (Vion, 1992) prévus pour les élèves par les enseignants (*infra*, p. 281 et s.).

A la suite de ce moment de description du cadre planifié des débats, nous nous appliquerons à décrire la conduite des débats par les enseignants. A cette fin, nous distinguons plusieurs dimensions dans l'analyse : la gestion des échanges, la gestion des contenus et la gestion du système de places par l'enseignant. L'étude successive de ces différents points reviendra à identifier plus largement comment les enseignants prennent en charge ce qui émerge des échanges au cours des débats et à identifier la place que les enseignants lui accordent. Nous partons de l'idée que les enseignants reconfigurent les débats de manière disciplinaire, en ajustant chacune des dimensions à l'image qu'ils ont de la discipline : une dimension de la gestion de l'échange, une dimension de la gestion des contenus et une dimension de la gestion du système des places. Nous noterons que les enseignants n'accordent pas la même importance dans leur étayage à ces trois dimensions, selon les disciplines et les pédagogies.

3.2. Cadre émergent : configuration de l'espace de l'interaction

Ce cadre émergent tend à montrer l'activité des enseignants au cours des débats. L'analyse de ce cadre réside donc essentiellement dans les fonctions d'étayage des enseignants.

Pour analyser la gestion du débat par les enseignants, nous empruntons à Michel Grandaty (2001) la distinction qu'il opère entre étayage pragmatique et étayage discursif. Par étayage pragmatique, l'auteur comprend les interventions des enseignants comme la définition de la tâche et de son rôle, la distribution de la parole, la sollicitation des élèves à prendre part à l'interaction, la régulation des échanges entre élèves et la légitimation de la parole (Grandaty, 2001, p. 380). Il distingue l'étayage pragmatique de l'étayage discursif qu'il comprend comme les reformulations des propos des élèves par les enseignants, la reformulation de l'enjeu, la recentration sur le but, l'identification de repères, la mise en valeur de questions ou encore des précisions d'ordre lexical (Grandaty, 2001, p. 380). L'étayage pragmatique concerne donc la gestion des interactions au niveau de leur régulation, à la différence de l'étayage discursif qui est davantage orienté vers la gestion des conduites discursives.

Nous aurions pu employer la conception que Jérôme S. Bruner (1983) fait de l'étayage dans les interactions de tutelle puisqu'il s'agit bien ici dans notre analyse de la conduite des interactions par un expert, soit l'enseignant, au cours d'une tâche que les novices, soit les élèves, ne sauraient accomplir seuls. Toutefois, les six fonctions que Jérôme S. Bruner repère dans l'étayage, à savoir la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation de modèles, ne nous semblent pas opératoires pour notre analyse (Bruner, 1983, pp 277-279). Notre perspective se centre davantage une approche didactique des interactions verbales, ce que ne permettent pas les catégories de Jérôme Bruner. La catégorisation proposée par Michel Grandaty nous semble plus efficace pour analyser le corpus, les catégories étant plus facilement mobilisables que celles proposées par Jérôme Bruner (1983).

Les pratiques langagières des enseignants (Bautier, 1995, 2001) au cours de l'étayage se formalisent principalement autour de deux conduites discursives : la reformulation et le questionnement. Une première lecture du corpus *Observations* met effectivement en évidence que l'étayage des enseignants se manifeste significativement par la reformulation de ce qui est dit, voire de ce que les enseignants disent, et par le questionnement. Notre analyse porte donc sur une analyse de ces deux conduites de discours plébiscitées par les enseignants au cours des débats. Cette analyse s'inscrit dans la tradition linguistique sur la reformulation (Gülich et Kotshi, 1983, 1987 ; De Gaulmyn, 1987 ; Fuchs, 1982) et dans les recherches en psychologie, linguistique et didactique (Brossard, 1985 ; Sprenger-Charolles, 1983 ; Nonnon, 1995). Nous mobilisons ainsi ces travaux en les recontextualisant dans une perspective didactique. La reformulation et le questionnement sont donc des outils d'analyse pour donner à voir ce qui se passe dans les interactions verbales au cours des débats. C'est pourquoi nous empruntons également des recherches qui mobilisent ces notions dans une perspective didactique.

Ajoutons que proposer une analyse des interactions verbales par l'entrée des actes de reformulation et de questionnement n'a rien de novateur. L'originalité de notre recherche consiste à placer la reformulation et le questionnement au centre des pratiques enseignantes de conduites des débats comme des principes organisateurs de la gestion de l'échange, de la construction des contenus et des relations entre les sujets. L'analyse montrera un usage différent de la reformulation et du questionnement suivant les enseignants, les pédagogies et les disciplines.

3.2.1. Dimension langagière des débats

La reformulation

De manière consensuelle, la reformulation se comprend comme une relation sémantique d'équivalence entre deux énoncés, entre deux formulations différentes. L'étude *princeps* de Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987) complétée par les travaux de Marie-Madeleine De Gaulmyn (1987) apporte une définition de la reformulation qui fait autorité et référence aujourd'hui. Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987, p. 30) précisent que :

La reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation.

Les marqueurs de reformulation peuvent être verbaux ou supra-segmentaux (Gülich et Kotshi, 1983, 1987) et sont des indicateurs de la relation de reformulation. Pour les auteurs (Gülich et Kotshi, 1987, p. 44) :

Une relation sémantique – par exemple l'équivalence – n'est donc pas simplement donnée (par la structure propositionnelle d'énoncé-source et d'énoncé reformulateur), mais elle est établie par le locuteur. Le marqueur est une trace laissée dans le discours par le travail conversationnel du locuteur.

Pour Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1983), les marqueurs de reformulation peuvent être des expressions, des adverbes, des conjonctions mais également des marqueurs prosodiques comme l'intonation, l'accentuation, le débit, les pauses et les hésitations et l'intensité de la voix (Gülich et Kotski, 1983, p.305). Ces marqueurs de reformulation sont également catégorisés par les auteurs selon le fait que la reformulation soit prise en charge par le même locuteur (auto-reformulation) ou par différents locuteurs (hétéro-reformulation). Les deux catégories proposées, auto-reformulation et hétéro-reformulation, sont des catégories que nous retenons pour l'analyse, tout comme les sous-catégories proposées par Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987) : le rephrasage, la paraphrase et la correction :

- Le rephrasage se caractérise par « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (Gülich et Kotshi, 1987, p. 30). Pour le dire simplement, il s'agit d'une simple répétition d'un énoncé.

- A la différence du rephrasage, la paraphrase nécessite une nouvelle textualisation d'un énoncé, dans une relation d'équivalence sémantique. Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987, p. 40) proposent encore des sous-catégories pour préciser la fonction de paraphrase :

Expansion	Réduction	Variation ¹⁵²
Explication définitoire	Dénomination	
Exemplification	Résumé	

Tableau 45 : La reformulation selon Gülich et Kotshi

L'expansion, la réduction et la variation se comprennent au regard de la longueur de l'énoncé-reformulateur par rapport à celle de l'énoncé-source. Si l'énoncé-reformulateur est plus long que l'énoncé-source, on parle alors d'expansion. Dans le cas inverse, on parle de réduction.

- La correction se comprend comme « la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé » (*ibidem*). Ici, l'énoncé-reformulateur apporte des modifications, voire annule partiellement ou totalement, l'énoncé-source.

Ce modèle linguistique constitue donc la matrice théorique de notre cadre d'analyse. Bien que nous y fassions référence au cours de notre analyse, nous nous référons davantage à l'usage didactique qu'en font Claudine Garcia-Debanc¹⁵³ et Stéphanie Volteau (2008a, 2008b). Ces chercheuses analysent les gestes professionnels des enseignants en se centrant sur la gestion de la reformulation. Cette étude nous intéresse dans la mesure où les auteures mettent en perspective l'influence des objets enseignés sur le type de reformulation mise en œuvre par les enseignants observés. A la suite des travaux d'Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1983, 1987), elles proposent de catégoriser les reformulations en : hétéro-répétition, auto-répétition, hétéro-correction, auto-correction, hétéro-paraphrase et auto-paraphrase. Nous choisissons de nous servir de ces catégories pour analyser notre corpus.

¹⁵² La catégorie « variation » ne présente pas de sous-catégories.

¹⁵³ Claudine Garcia-Debanc (2006) avait déjà mené des recherches en se centrant sur la reformulation. Les recherches évoquées (Garcia-Debanc & Volteaux, 2008a, 2008b) prolongent cette première recherche.

Le questionnement

Pour analyser le questionnement des enseignants au cours des débats, nous empruntons les catégories de questionnement élaborées par Lilianne Sprenger-Charolles (1983) dans une perspective didactique. A la suite de Lilianne Sprenger-Charolles, nous distinguons les questions posées par l'enseignant comme des questions catégorielles/propositionnelles que l'auteure (1983, p. 68) définit comme suit :

Les questions catégorielles¹⁵⁴, qui se présentent sous la forme d'interrogation avec morphème QU- (de type « qui est P ? ») impliquent une réponse avec un syntagme nominal variable : P est x, y, ou z (alternatives quasi infinies), alors que **les questions propositionnelles** (« P est-il x ? ») impliquent une réponse en « oui/non » (alternatives finies).

A ces premiers éléments permettant de préciser le questionnement de l'enseignant, nous ajoutons une autre catégorie : l'adressage des questions. Les questions peuvent effectivement être analysées selon le fait qu'elles soient adressées, c'est-à-dire posées à un ou plusieurs élèves (C1 DL1 76 M : « *et les autres qu'est-ce que vous en pensez ?* »), ou non-adressées, l'adressage n'étant pas spécifié dans la formulation de la question (C1 DL1 87 M : « *c'est quoi cette fameuse chambre où personne ne va jamais ?* »). Nous considérons également les questions comme des questions reformulatantes/non-reformulantes, les questions reformulantes étant les questions permettant de valider une reprise ou une reformulation proposée par l'enseignant (C1 DP1 76 M : « *l'honneur c'est ce qu'on mérite c'est ça ?* »,), et, les questions non-reformulantes étant les questions posées directement aux élèves et visant à questionner ce que ces derniers viennent de dire ou visant à faire avancer le débat (C1 DP1 61 M : « *doit-on toujours faire son devoir pour être accepté par les autres ?* »).

Ainsi les questions seront analysées successivement comme des questions reformulantes/non-reformulantes, des questions catégorielles/propositionnelles et des questions adressées/non-adressées.

¹⁵⁴ C'est l'auteure qui souligne.

3.2.2. Dimension conversationnelle des débats : gestion des échanges

Nous entendons la dimension conversationnelle comme la dimension ou le lieu de construction d'un discours. Ce discours est particulier puisque construit dans le cadre d'un débat. La conduite du débat, orientée par les conduites de reformulation et de questionnement amène à analyser la forme du dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1985 ; François, 1990 ; Nonnon, 1990) mis en œuvre par les enseignants. Pour ce faire, l'analyse portera sur la gestion des tours de paroles (Kerbrat-Orecchioni, 1990) d'une part et sur la gestion de la progression de l'échange d'autre part (Nonnon, 1996-1997).

La gestion des tours de parole

Ce moment de l'analyse relève essentiellement d'une analyse quantitative, la finalité étant de montrer comment s'organisent les tours de parole en classe au cours des débats. Des indicateurs chiffrés de monopole de prises de paroles et la densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005) donneront une première représentation des situations de débat.

Le premier indicateur, le monopole de prises de paroles, permettra de mettre en évidence comment la parole se répartit au cours des débats. Pour cela, nous comptabiliserons le nombre de tours de parole des élèves et des enseignants. Le nombre de mots prononcés sera également un élément qui permettra de préciser l'occupation de l'espace discursif par les élèves et les enseignants.

La densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005) permettra de mettre en perspective la place laissée aux élèves dans le questionnement des enseignants. Il s'agira de compter les tours de paroles pris en charge par les élèves en continu entre les tours de parole de l'enseignant.

Ces éléments quantitatifs sont certes intéressants dans la mesure où ils permettent une première lecture du corpus, mais la description du dialogue pédagogique ne peut s'en tenir à des unités comptables. Comme le rappelle Elisabeth Nonnon (1990, p. 159), « l'utilisation de moyennes, de comptabilités globales et de modèles risque d'aplatir la dimension temporelle

de l'échange ». Car si l'enjeu de ce premier moment d'analyse consiste à montrer la place laissée aux élèves dans l'espace discursif par les enseignants, les éléments comptables s'avèrent insuffisants pour préciser la manière dont les élèves et les enseignants occupent cet espace. Cette analyse se complètera ainsi par une analyse qualitative de la gestion de la progression de l'échange.

La gestion de la progression de l'échange

Ce deuxième moment d'analyse précisera comment la progression de l'échange est prise en charge par les élèves et les enseignants. Nous nous inspirons pour cela de la grille proposée par Elisabeth Nonnon (1996/1997, pp. 43-47) pour lire la « dynamique » des échanges. Selon l'auteure, la régulation de la progression commune repose sur des fonctions de finalisation, de scansion et de balisage de l'échange ainsi que sur des fonctions de développement (Nonnon, 1996/1997, pp. 45-47). Nous retenons pour notre analyse les fonctions de balisage de l'échange en cherchant à voir comment sont conduits les échanges au travers la prise en charge de l'ouverture et la clôture des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ce point nous paraît central car il met en évidence les positions prises par les enseignants et les élèves dans l'interaction. En effet, une chose est de dire que les enseignants laissent la parole aux élèves, autre chose est de dire qu'ils leur laissent de l'autonomie dans la gestion des échanges : jusqu'à quel point les élèves occupent-ils l'espace discursif au cours des débats ?

Pour analyser ce balisage des échanges nos deux indicateurs sont les mouvements d'ouverture et de clôture thématique (Sprenger-Charolles, 1983 ; Nonnon, 1995) et l'analyse des connecteurs (Garcia-Debanc, 1998) ou des marqueurs de structuration de conversation (Auchin, 1981 ; Sprenger-Charolles, 1983), notamment l'emploi des connecteurs « donc » et « alors » par l'enseignant¹⁵⁵. Ces deux indicateurs développés dans l'analyse permettront s'il le fallait, de relativiser l'idée d'occupation de l'espace discursif par les élèves et par les enseignants selon les disciplines. Rappelons également que cette analyse est conduite à partir des actes de reformulation et de questionnement des enseignants. Les indicateurs donnent donc à voir de manière plus précise la conduite du débat par les enseignants.

3.2.3. Dimension cognitive des débats : gestion des contenus

Par cette dimension nous entendons l'espace de construction, d'élaboration et de transmission des contenus. Cette dimension est centrale dans la perspective didactique de notre analyse car nous y questionnons les contenus, en cherchant notamment à savoir comment se construisent et sont construits les contenus et à préciser leur nature (disciplinaire ou transdisciplinaire).

Modalités de construction des contenus

Nous nous accordons très largement avec les thèses selon lesquelles le langage participe à l'élaboration du savoir. Car c'est bien par le langage que se construisent les contenus au cours des débats observés. Mais au-delà de ce point et en nous appuyant sur l'analyse des actes de reformulation et de questionnement et sur l'organisation du dialogue pédagogique, nous cherchons à déterminer comment les enseignants mettent en scène les savoirs, pour reprendre l'expression de Françoise Cappachi (2006). Nous lui préférons l'expression de scénarisation de contenus (Destailleur-Bigot, 2012, *à paraître*) pour expliciter la manière dont les enseignants conduisent leur étayage, notamment par l'emploi de pratiques langagières de questionnement et de reformulation, pour organiser et orchestrer la construction des contenus au cours des débats. Cette scénarisation se donne également à voir au travers la dimension matérielle des contenus. Les contenus se donnent effectivement à voir de manière matérielle dans les phénomènes d'inscription au cours des débats, soit au travers les écrits des élèves et l'utilisation du tableau par l'enseignant. La dimension matérielle participe, selon nous, à la mise en texte des contenus, à la différence de la mise en discours des contenus au cours du débat¹⁵⁶.

Nous compléterons cette analyse en nous centrant sur les élèves, bien que notre analyse porte essentiellement sur l'analyse de l'activité de l'enseignant. Pour préciser comment les contenus se construisent, nous voulons montrer comment les élèves participent, ou sont

¹⁵⁵ Nous choisissons de nous centrer uniquement sur les connecteurs « donc » et « alors » car ces connecteurs sont très présents dans les retranscriptions.

invités, à construire des contenus. Pour cela, nous essayerons de mettre en évidence les mouvements de co-élaboration des contenus par les élèves. A la suite d'Evelyne Bedouin (2004, 2006) et d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), nous entrevoyons dans les recherches de Michel Gilly, Jean-Pierre Roux et Alain Trognon (1995) un outil fécond pour penser la co-élaboration des contenus au cours des débats¹⁵⁷. Michel Gilly, Jean-Pierre Roux et Alain Trognon (*ibid*) distinguent quatre formes de dynamiques de co-élaboration : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction, la confrontation avec désaccords non argumentés et la confrontation contradictoire. Evelyne Bedouin (2006, p. 5) propose un tableau qui résume les quatre formes de co-élaboration de des auteurs :

Type de dynamique	Caractéristiques principales
Co-élaboration acquiesçante	L'un des deux sujets élabore seul une solution et la propose à son camarade, qui ne manifeste pas d'opposition mais fournit des feedbacks d'accord.
Co-construction	Les deux apprenants élaborent au fur et à mesure, dans un échange alterné, une solution commune.
Confrontation avec désaccords non argumentés	Un sujet n'accepte pas les propositions de son camarade, sans pour autant argumenter ni proposer d'alternative.
Confrontation contradictoire	Un apprenant réagit par un désaccord argumenté à une proposition. Il s'agit d'une véritable dynamique de conflit sociocognitif.

Tableau 46 : La collaboration selon Michel Gilly

Les collaborations entre élèves viendront compléter la description de la construction des contenus pour certains débats, notamment pour le débat en sciences. Il s'agira de savoir dans quelles mesures les élèves collaborent à la construction des contenus.

¹⁵⁶ Reconnaissons ici notre dette envers la proposition de Catherine Souplet (2013) qui propose de réfléchir les contenus à partir de la distinction mise en texte/mise en discours.

¹⁵⁷ Ces recherches sont également citées par Patricia Schneeberger et Corinne Ponce (2003) pour décrypter les échanges langagiers en classe de sciences.

Nature des contenus construits

A la suite des modalités de construction de contenus, nous nous intéressons également à la nature des contenus visés par les enseignants au cours des débats. Précisons qu'il s'agit des contenus visés et non des contenus enseignés, car rien ne nous autorise ou ne permet d'inférer que les contenus soient effectivement enseignés. Nous rejoignons ici une réserve adressée par Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2006) à la théorie des objets enseignés en français. Ces derniers précisent que les méthodologies d'analyse mises en œuvre ne permettent pas d'affirmer que les objets soient réellement enseignés. C'est donc par prudence méthodologique que nous avançons que les contenus sont visés par les enseignants, et non pas, enseignés. Ces contenus visés sont, de plus, ceux que nous identifions. Il serait donc plus pertinent d'écrire qu'il s'agit des contenus visés par les enseignants et identifiés par la chercheuse en didactique que nous sommes.

Parmi ces contenus visés par les enseignants, nous cherchons à identifier si les contenus sont disciplinaires. En d'autres termes, les contenus sont-ils spécifiques à la discipline d'inscription du débat ou sont-ils relatifs à la forme scolaire du débat ? Nous tenterons ici de voir si et comment les contenus se réfèrent à la discipline. L'analyse avancera ici dans une perspective épistémique.

3.2.4. Dimension communicationnelle des débats : gestion du système de places

Cette dernière dimension reléguée n'est que la dernière dans la présentation des dimensions que nous faisons ici, mais rien ne nous autorise à penser que cette dimension soit moins prise en considération par les enseignants au cours de la conduite des débats.

La dimension communicationnelle constituée à l'occasion des débats se comprend comme un espace de négociations des relations entre les enseignants et les élèves mais aussi entre les élèves et s'inscrit doublement: dans un système pédagogique et dans une discipline donnée. Comme le précise Elisabeth Nonnon (1990, pp.168-169) : « à chaque type de « lieu scolaire » correspond tout un déjà-dit, un préconstruit culturel qui éclaire en partie les façons dont sont

gérés les interactions ». Ce « lieu scolaire » dépend du système pédagogique dans lequel les enseignants s'inscrivent ou non. Nous cherchons à voir les variations chez un même enseignant de ce système de négociations des places.

A l'occasion des débats, les élèves sont invités et/ou prennent des rôles interactionnels (Vion, 1992) ou rôles discursifs (Delcambre, 2005). C'est par la négociation de ces rôles au cours du débat que s'institue un rapport de places (Flahaut, 1978) entre les acteurs, la notion de place renvoyant à l'idée de positionnement. Pour Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988, p. 185), les différents interactants sont positionnés au cours de l'interaction « sur cet axe invisible qui structure leur relation interpersonnelle ». On parle alors de position haute et position basse (*ibidem*) pour préciser les places occupées par les acteurs au cours de l'échange. Nous préférons la dichotomie position haute/basse à la proposition d'Alain Rabatel (2004b, 2006) de posture de sous-énonciation, sur-énonciation et co-énonciation. Bien qu'intéressante puisqu'articulant reformulation et places interactionnelles, nous ne retenons pas la proposition d'analyse d'Alain Rabatel (2004b, 2006) et préférons la notion de « place interactionnelle » telle que la présente Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988), la notion permettant d'englober d'autres éléments de notre analyse. En effet, la notion de taxèmes permet d'articuler des éléments développés dans l'espace discursif et cognitif. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988, p. 186) définit les taxèmes comme suit :

Ce sont un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, que j'appellerai des « placèmes », ou plus noblement, des taxèmes, lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places (i.e. des indices, ou des « insigne » pour reprendre la terminologie de Flahaut), et des donneurs de places (qu'ils « allouent » au cours du développement de l'échange.

Ces taxèmes sont de nature diverses. Parmi ceux développés par Catherine Kerbrat-Orecchioni, nous retenons particulièrement les taxèmes se retrouvant au niveau de la structuration de l'interaction et du contenu de l'interaction, notamment dans les ouvertures et clôtures de séquences discursives.

L'analyse du système de places permettra également de préciser la manière dont les enseignants constituent les élèves en sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats.

3.3. Schéma général de l'analyse

Afin de comprendre la méthodologie d'analyse que nous construisons pour l'analyse du corpus *Observations*, proposons un schéma récapitulatif à la page suivante.

Reconfiguration disciplinaire des débats :

Comment les enseignants formalisent les débats disciplinaires ?

Cadre planifié : configuration de l'espace de communication

- Dimension matérielle (espace-classe, univers de l'écrit)
- Dimension communicationnelle (dispositif, rôles participatifs)

Cadre émergent : configuration de l'espace de l'interaction

Dynamique interactionnelle : régulation et étayage de la progression commune

par l'analyse des pratiques langagières de l'enseignant : **la reformulation et le questionnement**

Dimension conversationnelle
Gestion de l'échange

Forme du dialogue pédagogique

- Gestion des tours de parole :
 - Monopole de prise de parole
 - Densité du questionnement magistral
- Gestion de la progression de l'échange : ouverture et clôture des séquences et analyse des marqueurs de structuration de conversation

Dimension cognitive
Gestion des contenus

Construction, élaboration et transmission des contenus

- Modalités de construction des contenus :
 - Scénarisation des contenus par l'enseignant
 - Co-élaboration des contenus par les élèves
 - Dimension matérielle des contenus (place des écrits, tableau)
- Nature des contenus construits : disciplinaires ?

Dimension communicationnelle
Gestion du système de places

Système de places interactionnelles entre les élèves et l'enseignant

- Analyse des rôles des élèves au cours des débats

Constitution des sujets didactiques

Conclusion du chapitre 7

Le but de ce chapitre était d'apporter des considérations méthodologiques sur le traitement des débats observés dans les espaces de pratiques effectives dans quatre classes de cycle 3 de la banlieue lilloise.

Les débats, considérés comme des systèmes didactiques (Daunay, 2010a) dans le cadre de notre recherche, sont analysés sous l'angle des interactions. La notion d'interactions (Halté, 1993, 1999a) analysée dans sa dimension didactique (Hassan, 2012), nous permet de comprendre comment se construisent les contenus au cours des débats. La conduite des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie par les enseignants, notamment la gestion de l'échange, des contenus et du système de places nous permettra de montrer les variations disciplinaires des débats.

Eléments de conclusion

L'enjeu de ce chapitre était de présenter notre document de recherche constitué pour l'analyse des pratiques effectives de débats tout en justifiant nos choix méthodologiques.

Les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, considérés comme des systèmes didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) seront donc analysés à partir des interactions entre les élèves et les enseignants et entre les élèves, dans la perspective didactique (Hassan, 2012) qui est la nôtre. Pour ce faire, nous convoquons des références théoriques largement explicitées dans ce chapitre mais en faisons en emprunt didactique. Précisons encore que nous distinguons pour notre analyse le cadre planifié des interactions, *i.e.* la manière dont les enseignants prévoient les interactions, et, le cadre émergent des interactions, *i.e.* la manière dont les enseignants conduisent les débats. Pour l'analyse du cadre émergent des interactions, l'étude portera successivement sur la gestion de la dynamique conversationnelle (Nonnon, 1996/1997), sur la gestion des contenus et la gestion du système de places (Flahaut, 1978, Kerbrat-Orecchioni, 1988), à partir des pratiques

langagières de reformulation (Garcia-Debanc & Volteau, 2008a, 2008b) et de questionnement des enseignants (Sprenger-Charolles, 1983 ;

Au-delà de cette présentation, revenons sur les différents problèmes méthodologiques liés à la construction du document de recherche (Reuter, 2006) et qui invitent à un questionnement plus large sur la posture du chercheur au cours de l'observation. Aux questions et aux difficultés de l'entrée du chercheur sur le terrain, nous ajoutons celles du positionnement et des attentes des professionnels observés et du chercheur. Nous nous retrouvons dans cette tension entre une posture de recherche, celle que nous visons, et une posture professionnelle, voire professionnalisante, posture attendue par les professionnels et qui émerge dans les échanges avec les professionnels observés. Cela interroge plus largement la place de la recherche en sciences de l'éducation et la manière dont elle est perçue par les professionnels. N'y-a-t-il pas un risque, si le « pacte scientifique du chercheur » (Roeckens, 2013) n'est pas suffisamment explicité, de faire naître des attentes chez les professionnels ? On pourrait formuler ainsi les demandes implicites des professionnels : « En quoi le fait d'ouvrir les portes de nos classes aux chercheurs pourrait nous être profitables ? Quel(s) bénéfice(s) pourrions-nous en tirer pour nos pratiques professionnelles ? ». L'idée défendue par Véronique Lemoine (2014) de « donnant-donnant » entre les professionnels observés et le chercheur, nous paraît être une alternative intéressante. Il s'agirait alors de trouver un accord entre les professionnels et le chercheur ; un accord qui, même s'il ne peut répondre à toutes les attentes de chacun, ne les nie pas.

Terminons en soulignant que la constitution du document de recherche, de l'observation à l'analyse en passant par la construction des données, implique de se questionner à tout moment de la démarche de recherche sur la posture du chercheur, posture que nous cherchons à construire dans ce travail.

Chapitre 8. Analyse des dispositifs pédagogiques de débats

Introduction

Que peut-on dire des dispositifs pédagogiques conçus et mis en place par les enseignants au cours des débats ? Ces dispositifs de débat présentent-ils des variations pédagogiques et/ou disciplinaires ?

Les enseignants des quatre classes observées planifient la mise en place des débats selon des modalités pédagogiques clairement identifiées (classe n°3 à pédagogie Freinet) et disciplinaires selon les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Ces dispositifs élaborés par ces enseignants font partie de ce que Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) identifient comme constituant le cadre planifié, considéré par les auteurs comme le cadre de mise en œuvre effective des débats, et se distinguant du cadre émergent (*cf.* chapitres 9 et 10). Ce cadre posé est planifié *a priori* par les enseignants. Précisons tout de même que le découpage, entre cadre planifié et émergent, est ici purement heuristique et n'occultons pas les limites d'un tel découpage. En effet, ces cadres ne peuvent être considérés comme des cadres indépendants et sont, au contraire, intimement corrélés. Précisons encore que la description de ces dispositifs n'a pour but de modéliser les pratiques enseignantes

observées ou porter un jugement sur les choix des enseignants. L'enjeu se situe pour nous à un autre niveau. Nous cherchons effectivement, au travers la description des pratiques de débat à comprendre les variations entre trois débats disciplinaires menés par un même enseignant avec les élèves de sa classe.

Pour décrire ce cadre planifié par les enseignants, nous nous attacherons à décrire, dans un premier temps, les cadres communicatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990) des débats en précisant l'organisation spatiale et les rôles institutionnels (Vion, 1992) prévus pour les élèves par les enseignants, puis préciserons dans un second temps l'univers des écrits (Giguère et Reuter, 2003) accompagnants la mise en place des débats.

1. Planification du contexte des interactions

Au chapitre précédent, nous avons précisé pour chacune des classes l'organisation spatiale de l'espace-classe ainsi que la présentation générale des débats observés (*supra*, p. 254 et s.). Il s'agit dans cette partie de rendre compte des variations disciplinaires du cadre de l'énonciation. Ce cadre relève de la planification dans le sens où les enseignants ont pensé ces éléments contextuels avant le déroulement des débats.

Pour décrire les formalisations disciplinaires en acte des enseignants au cours des débats, commençons par préciser les variations du contexte de communication. La notion de cadre communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 75) permet de décrire *a priori* les éléments constitutifs du contexte de communication de chacun des débats, autrement dit, « les données *in situ* » pour reprendre l'expression de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* p. 76). Bien que notre propos soit essentiellement didactique, nous nous accordons avec Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibidem*) sur le fait que « les éléments du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation ». Ajoutons que le contexte est déterminé par la discipline et la conscience que les enseignants ont de la discipline. La conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013) des enseignants est en effet un facteur significatif dans les choix opérés par les enseignants pour penser l'organisation des débats dans leur classe. Ainsi, les ingrédients du contexte donnent à voir bien plus que des éléments de description des

situations observées ; ils sont des indicateurs de la manière dont les enseignants reconfigurent disciplinairement les débats *a priori*.

A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), nous décrivons les ingrédients du contexte à partir de plusieurs entrées : le site, le but et les participants.

1.1. Le site

Le site est entendu à la fois comme le « cadre spatio-temporel » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 77) et le « cadre temporel » (*ibid.* p. 78).

1.1.1. Le cadre spatial

Comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 77), le cadre spatial est défini par les caractéristiques architecturales du lieu mais aussi par une « organisation proxémique de l'espace ». C'est sous cette double déclinaison de l'espace que peuvent se donner à voir les débats. Le changement de places des élèves pour les moments de débats, le changement de classe ou la diversité des formes de travail modifient la disposition des élèves et la distance les séparant les uns des autres. Pour apprécier le cadre spatial des débats, nous reprenons donc le lieu, l'organisation spatiale des élèves et les modalités de travail (autres que collectives) pour chacun des douze débats observés dans le tableau n°47 présenté à la page suivante.

Classe	Cadre spatio-temporel	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Lieu	Autre salle : bibliothèque de l'école	Classe	Classe
	Organisation spatiale	En demi-cercle	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail par deux puis collectif	Travail individuel puis collectif
Classe 2	Lieu	Classe : coin bibliothèque	Classe	Classe
	Organisation spatiale	Pas de placement précis	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail par groupe de quatre ou cinq puis collectif	En collectif
Classe 3	Lieu	Classe	Classe	Classe
	Organisation spatiale	Places habituelles	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail seul ou par groupe de deux puis collectif	En collectif
Classe 4	Lieu	Classe : changement de place	Classe	Classe
	Organisation spatiale	En cercle	Places habituelles	En cercle
	Modalités de travail	En collectif	Travail seul ou par groupe de deux, trois ou quatre puis collectif	En collectif

Tableau 47 : Organisation spatiale et modalités de regroupement selon les débats observés

La lecture de ce tableau met en évidence deux variables significatives dans l'établissement du cadre spatial des débats : une variable disciplinaire et une variable pédagogique. Le choix du lieu, de l'organisation spatiale et des modalités de travail sont, en effet, variables selon les disciplines.

Pour le débat en philosophie, nous notons une volonté marquée des enseignants, sauf pour l'enseignant de la classe n°3, à pédagogie Freinet, de changer l'organisation spatiale de la

classe (cf. enseignants des classes n°2 et 4), voire de lieu (cf. enseignant de la classe n°1). L'important est sans doute de rompre, volontairement, avec une forme scolaire des apprentissages, la philosophie n'étant pas pour les enseignants observés, une discipline comme les autres. Au-delà d'une volonté de différenciation ou de rupture, il y a un intérêt pour les enseignants de modifier l'organisation spatiale au cours des débats en philosophie pour permettre un rapprochement entre les élèves, en les disposant notamment en cercle ou demi-cercle. Pour les classes n°1, n°2 et n°4 et à la différence de la disposition spatiale habituelle contrainte par l'architecture du lieu de la classe (*supra*, p. 246 et s.), les élèves sont disposés de manière à tous se voir et être vus.

Les deux autres débats ne nécessitent ni changement de places ni de lieu, à l'exception du débat en lecture-littérature pour la classe n°4. Les débats dans ces deux disciplines, soit en lecture-littérature et en sciences se déroulent ainsi dans la classe, les élèves restant à leur place. On note toutefois pour le débat en sciences que les quatre enseignants privilégient au cours des séances observées des moments de recherche et de collaboration par groupe. Au cours de ces moments, l'espace proxémique entre les élèves est plus proche qu'au cours des moments d'échanges collectifs, où le fonctionnement par groupe est abandonné au profit d'une organisation collective.

A cette variable disciplinaire s'ajoute une variable pédagogique significative. Attardons-nous ici sur le cadre spatial de la classe n°3 à pédagogie Freinet. Cette classe se distingue des autres classes car le cadre spatial ne semble pas ou est peu marqué par les disciplines d'inscription des débats. Les élèves restent effectivement à leur place pour les trois débats. Nous avançons, mais d'autres éléments corroborent cette hypothèse, que les ingrédients du contexte constituant le cadre communicatif la classe n°3 sont marqués par un cadre pédagogique très présent.

1.1.2. Le cadre temporel

Le cadre temporel est également une donnée *in situ* constitutive du cadre communicatif. Seule l'enseignante de la classe n°3 à pédagogie Freinet, pose des contraintes de durée pour les débats. Un responsable du temps veille d'ailleurs au respect de la durée des débats,

mesurée à l'aide de sablier. Les débats durent ainsi 5 sabliers, soit de 15 minutes à 20 minutes suivant la durée du sablier.

Pour les autres classes, la durée n'est pas contrainte. Les débats durent le temps d'une séance dont la durée est variable selon les classes et les débats. Pour autant, les débats sont rythmés par l'alternance des activités et des phases au cours des séances observées. La durée des séances observées est représentée dans le tableau ci-dessous :

Classe	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	55 min	1h02	1h17
Classe 2	43 min	52 min	41 min
Classe 3	16 min	51 min ¹⁵⁸	42 min ¹⁵⁹
Classe 4	46 min	50 min	47 min

Tableau 48 : Durée des débats observés

L'analyse du cadre temporel n'est pas sans soulever de difficultés, notamment une qui revêt un caractère méthodologique crucial. Analyser les débats signifie en effet identifier le moment du débat au cours de la séance observée, en en précisant le début et la fin. Quels sont alors les éléments à prendre en compte pour apprécier ces moments de débat ? La question de la délimitation du débat dans les séances observées paraît plus simple pour les débats en philosophie observés, la modification du cadre spatial, comme le changement de lieu (classe n°1) ou de places (classe n°2 et n°4), permettant de borner facilement le débat. Cela n'est pas aussi évident pour les débats en sciences et en littérature. Deux possibilités d'identification des débats sont alors envisageables. Une première solution est de poser que les débats correspondent aux moments d'échanges collectifs entre les élèves. Une deuxième solution est de considérer le débat comme étant constitué par l'ensemble des phases de travail. Alors que pour la deuxième possibilité, nous nous appuyons sur ce que les enseignants considèrent comme relevant du débat, la première solution relève d'une décision du chercheur de restreindre le débat à certaines phases de la séance. Pour cette analyse, nous partons du principe que les moments de débat sont constitués des échanges collectifs entre les élèves et

¹⁵⁸ Sur les 51 minutes de la séance, 31 minutes sont consacrées au travail de conception d'affiches par les élèves et 20 minutes au débat en tant que tel.

¹⁵⁹ De la même manière que pour le débat en sciences, sur les 42 minutes de la séance, seules 20 minutes sont consacrées au débat et 20 minutes au lancement de l'activité et la lecture du conte par l'enseignante.

menés par l'enseignant. Les séances observées, constituant des débats pour les enseignants, sont donc reconstruites et restreintes aux moments collectifs pour l'analyse, à partir d'une décision que nous prenons, pour une plus grande clarté dans l'analyse didactique. Ces moments de débat seront d'ailleurs déclinés en séquences discursives au chapitre suivant (cf. chapitre 9).

1.2. Les participants

Les participants constituent un des ingrédients du contexte précisant le cadre communicatif. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) détermine les participants selon leur nombre et leur nature. Empruntant la notion de cadre participatif à Erwin Goffman (1987), Catherine Kerbrat-Orecchioni précise toutefois son interprétation. A la différence d'Erwin Goffman qui considère comme participants « l'ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurer à un moment donné dans le même espace perceptif » (Goffman, 1987, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 82), Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*, p. 83) réduit ce cadre aux participants « ratifiés », montrant des signes d'engagement dans l'interaction en jeu. La notion de « rôles participatifs » (*ibid*, p. 84) permet d'ailleurs de penser cet engagement *a priori* dans l'interaction.

Nous envisageons les rôles participatifs comme des rôles donnés aux élèves par les enseignants, avant le début de l'interaction. Nous distinguons ainsi les rôles participatifs des rôles interactionnels (Delcambre, 2005) endossés ou négociés par les élèves au cours de l'interaction. La distinction opérée par Robert Vion (1992, p. 82) entre « rôles institutionnalisés » et « rôles occasionnels » est une analogie éclairant notre propos. Pour ce dernier (*ibidem*) :

S'agissant de schémas d'action attachés à l'accomplissement d'une position, on pourrait, là encore, estimer qu'il existe deux catégories de rôles :

- *les rôles institutionnalisés*, en relation avec l'une des positions institutionnalisées d'un statut (père, médecin, femme, adulte...)
- *les rôles occasionnels*, (parfois appelés « interactionnels ») qui ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle mais avec une position « interactive » déterminée (conseiller, séducteur, sage, grivois, bouffon « médiateur »...).

Nous considérons donc les rôles participatifs comme des rôles institutionnalisés contraints par les enseignants et par la nécessité du cadre interactif en jeu pour régler *a priori* les règles d'échanges, à la différence des rôles interactionnels (Delcambre, 2005) qui sont davantage liés au déroulement de l'interaction. Ces rôles interactionnels sont occasionnels dans le sens où ils ne dépendent pas du cadre interactif de manière *a priori*, mais sont le produit de l'interaction. Ces rôles sont ceux que l'enseignant et les élèves se donnent au cours de l'interaction. Ils peuvent donc se modifier au cours des débats dans une même classe. Ces rôles interactionnels analysés sous le prisme des postures énonciatives (Jaubert et Rebière, 2000 ; Rebière, 2001 ; Jaubert, 2001 ; Rabatel, 2004b) permettront de revenir sur la négociation des places interactives et un système de place (Flahault, 1978) propre à chaque débat.

Dans un premier temps, précisons le cadre participatif par le nombre de participants et leurs rôles participatifs dans le tableau n°49 présenté à la page suivante.

Classe	Cadre participatif	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Nombre	23	22	23
	Rôles participatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du bâton de parole - Un élève responsable du temps - Deux élèves secrétaires 	Seuls quelques élèves sont rapporteurs	
Classe 2	Nombre	23	20	23
	Rôles participatifs		Des élèves « rapporteurs » : chaque groupe présente son travail devant la classe	
Classe 3	Nombre	25	24	25
	Rôles participatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole - Des élèves « rapporteurs » : chaque groupe présente son travail devant la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole
Classe 4	Nombre	17	16	17
	Rôles participatifs		Des élèves rapporteurs : chaque groupe présente son travail devant la classe	

Tableau 49 : Le cadre participatif des débats observés

De la même manière que pour le cadre spatio-temporel, la description du cadre participatif semble être marquée par des variables disciplinaires et pédagogiques. Sans porter de jugement hâtif sur la conscience que les enseignants auraient de la discipline, relevons juste que des rôles participatifs de rapporteurs sont proposés par les enseignants de manière *a priori* dans les débats en sciences. L'enseignant de la classe n°1 va également donner au cours de

l'interaction un rôle de rapporteurs mais seulement à quelques élèves, ceux qui présenteront leur travail au groupe-classe. A la différence de cet enseignant, les autres enseignants annoncent dès le début de la séance que les élèves auront à endosser ce rôle. C'est pourquoi nous considérons que pour ces quatre classes, la fonction de rapporteur est présentée comme un rôle participatif.

Pour le débat en philosophie, on relève des rôles participatifs identiques pour les classes n°1 et n°3. En effet des élèves sont responsables de la distribution de la parole et de la gestion du temps dans ces deux classes. Précisons que deux élèves sont également secrétaires dans la classe n°1. Ajoutons que pour le débat en lecture-littérature, aucun rôle n'est planifié par les enseignants pour les élèves, sauf pour la classe n°3. La classe n°3, à pédagogie Freinet, se distingue effectivement à nouveau dans le cadre participatif posé *a priori*, tout comme pour l'organisation spatiale des débats. Les rôles de distributeur de la parole et de responsable du temps se retrouvent, en effet, dans les trois débats. Le cadre participatif se trouve ainsi fortement influencé par le cadre pédagogique. On retrouve d'ailleurs le même partage de rôles dans d'autres moments de classe, comme pour le conseil de coopérative hebdomadaire.

La présentation conjointe du cadre spatio-temporel et du cadre participatif met en exergue des fonctionnements de classe marqués indifféremment de manière disciplinaire et/ou pédagogique. La classe n°3, à pédagogie Freinet, semble d'ailleurs davantage être marquée par une inscription pédagogique que disciplinaire, comme cela semble spécifier les trois autres classes.

Éléments de conclusion

Ces premiers éléments, que nous déterminons comme relevant du cadre planifié par les enseignants, nous amène à nous poser une question : la transformation matérielle de la classe selon certains débats, notamment durant les débats en philosophie, participe-t-elle à la mise en place du débat ou fait-elle partie intégrante du débat ?

Selon nous, ces éléments organisationnels font partie intégrante du débat. A la suite de Matthew Lipman (2006), nous avançons que la transformation matérielle de la classe au cours

des débats en philosophie permet de transformer la classe en une communauté de recherche philosophique.

Ajoutons une autre remarque. Ces éléments organisationnels relèvent à la fois de la forme scolaire (Vincent, 1994) et de la discipline. En effet, le fait que les enseignants modifient l'espace de leur classe au cours des débats en philosophie ainsi que le fait de donner des rôles participatifs aux élèves confèrent à marquer une rupture avec les autres moments de la classe et les autres débats. Le débat en philosophie constitue bien, pour les enseignants, une situation scolaire différente, qui ne relève en aucun cas d'une injonction au niveau des textes officiels, mais au contraire sur une volonté personnelle, voire militante, de le mettre en place. L'évolution de l'espace au cours des débats en philosophie permet donc de marquer la spécificité de ces situations scolaires auprès des élèves. On peut également avoir une lecture plus disciplinaire de ce changement d'organisation spatiale. La philosophie n'étant pas une discipline institutionnalisée à l'école élémentaire, les enseignants veulent marquer cette différence avec les autres débats disciplinaires. On ne retrouve d'ailleurs pas d'autres changements d'organisation spatiale pour les autres débats, sauf pour le débat en littérature pour l'enseignante de la classe n°4. Cela nous apporte sans doute un élément sur la recomposition de la discipline chez les enseignants : la philosophie nécessiterait des modalités d'organisation différentes que les autres disciplines à l'école élémentaire. L'organisation de rôles participatifs au cours du débat en sciences constitue également un marqueur disciplinaire des débats puisque les élèves des quatre classes observées endossent le rôle de rapporteur au cours des débats en sciences. Les débats sont ainsi marqués disciplinairement et pédagogiquement par les enseignants dès la planification des débats.

2. Place des écrits

Nous incluons dans la description générale des interactions la place laissée/donnée aux écrits, de toutes sortes. Considérer les débats comme des moments d'échanges uniquement oraux serait réduire la situation et ne pas rendre compte de sa complexité. C'est pourquoi nous considérons les interactions verbales comme oralographiques (Bouchard, 1998 ; Bouchard et Traverso, 2006).

Nous empruntons à Robert Bouchard et Véronique Traverso la définition qu'ils donnent aux interactions oralographiques (Bouchard et Traverso, 2006, p. 186) :

Nous avons caractérisé (Bouchard, 1998) la classe comme un espace oralographique où l'interaction verbale ne se fait jamais de manière autonome, où l'oral est toujours encadré par de l'écrit, le ponctue et le clôt. L'écrit qui précède ne peut apparaître que sous la forme de « produits », par contre l'écrit qui le ponctue et le clôt peut avoir une double existence de produit et de processus.

A la suite de Robert Bouchard et Véronique Traverso (*ibidem*), nous distinguons dans ce rapport aux écrits dans les interactions verbales d'une part, les « objets écrits-inscrits » et les « actes d'inscription ». Une autre distinction de niveau est nécessaire pour comprendre l'organisation de ces écrits dans les classes observées : leur planification et leur émergence au cours des débats.

2.1. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déjà-là »

Ces écrits ou inscrits relèvent de la planification des enseignants, et plus globalement de leur projet disciplinaire. Nous évoquons volontiers l'idée de projet, puisque dans les classes observées, la place faite aux écrits donne une visibilité à la discipline du débat. Distinguons dans ces écrits-inscrits planifiés, les écrits « déjà-là » et les écrits « déclencheurs ». Les écrits « déjà-là » sont les écrits qui étaient dans la classe avant nos observations et qui le sont restés après. Ces écrits sont des « écrits fixes » (Giguère et Reuter, 2003, p. 105), affichés au mur dans un coin de la classe.

Les deux classes à pédagogie classique ont un espace mural réservé aux règles du débat (*supra*, p. 246 et s.). Il s'agit de deux affichages au format A4, tapé à l'ordinateur et plastifié dans la classe n°1 et de trois affichages écrits par l'enseignante avec les élèves, sur des feuilles A3 colorées, positionnées en format portrait dans la classe n°2.

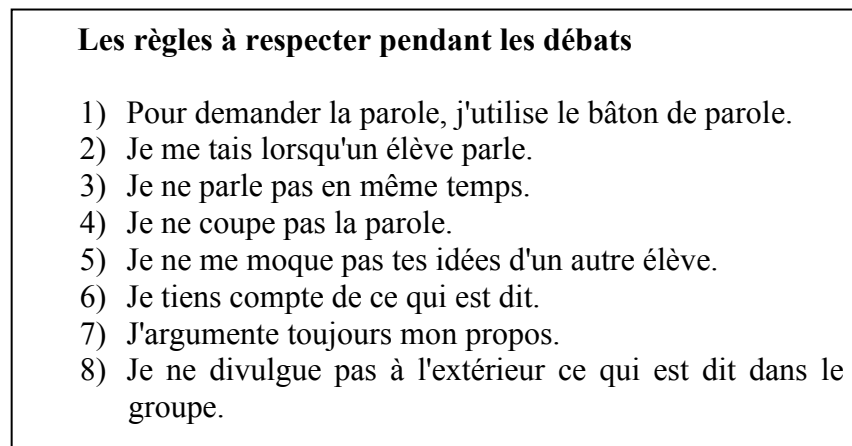


Figure 23 : Règles du débat dans la classe n°1

Débattre :	Ce que je dois faire :	Ce que je ne peux pas faire :
<ul style="list-style-type: none">* Donner son avis (pas l'avis d'un autre ou de la majorité).* On argumente ses propos.* On s'interroge.	<ul style="list-style-type: none">* Respecter la parole de l'autre.* Rester poli.* Je peux changer d'avis.	<ul style="list-style-type: none">* Parler sans demander la parole.* Couper la parole.* On juge l'autre (se moquer, s'énervé).* Citer des noms

Figure 24 : Règles du débat dans la classe n°2

On relève sur ces affichages les mêmes règles. Sont en effet reprises les règles liées à la nécessité d'argumenter ses propos, au respect de la parole (se taire quand un autre élève parle, ne pas couper la parole) au respect des interactants (ne pas se moquer). D'autres éléments précisent plus encore le cadre de l'interaction (« Je tiens compte de ce qui est dit » (classe n°1) ; « je peux changer d'avis » (classe n°2)) et pose un cadre de confidentialité pour les échanges (« Je ne divulgue pas à l'extérieur ce qui est dit dans le groupe » (classe n°1) ; « citer des noms » (classe n°2)).

Dans la classe n°1, nous relevons également un espace réservé au débat en philosophie. Sur une armoire, on retrouve effectivement deux affiches, au format A4, sur lesquelles sont reprises deux citations dont une de Karl Jaspers :

<p>« <u>Faire</u> de la <u>philosophie</u>, c'est être en <u>route</u> : les questions en philosophie sont plus <u>essentielles</u> que les <u>réponses</u> ».</p> <p>Karl Jaspers, <i>Initiation à la philosophie</i></p>	<p><u>Philosopher</u> c'est donner son avis sur un sujet de débat collectif, en <u>argumentant</u>, en utilisant le <u>sens</u> précis des mots, pour dégager <u>une idée forte</u> qui vaut pour chacun : <u>une sagesse</u>.</p>
--	--

Figure 25 : Affiches sur le mur « philosophie » de la classe n°1

Ces deux affiches assurent une visibilité donnée à la discipline dans la classe par l'enseignant (Dufour, 2013). On peut même y voir le signe de la composition d'un milieu (Brousseau, 1998) disciplinaire construit ou le signe d'une légitimation de la pratique de la philosophie dans la classe par l'enseignant. Ces écrits disciplinaires et les écrits encadrant la pratique du débat sont donc des écrits « déjà-là » qui encadrent l'activité de débat.

On relève également des écrits « déjà-là » qui sont les traces laissées au cours des précédents débats. Nous les considérons comme planifiés dans le sens où ils constituent la mémoire de la classe et font partie intégrante de la planification de l'enseignant. Chaque débat peut faire référence à ces écrits. Seule la classe n°4 n'a pas d'écrits de cette sorte. Il est intéressant de relever que l'on retrouve dans les trois autres classes un espace laissé au débat en philosophie. Dans les classes n°1 et 2, on a de nouveau des écrits fixes, sous forme d'affichage. Dans la classe n°1, les élèves affichent de petits morceaux de papier sur lesquels sont inscrites les phrases choisies à la fin du débat en philosophie par les élèves, ces phrases étant censées résumer le débat. Elles sont toutes regroupées sur l'armoire, délimitant l'espace de la philosophie dans la classe et constituent « le mur des sagesse ».



Figure 26 : Organisation de l'espace dédié à la philosophie dans la classe n°1

Dans la classe n°2, les questions posées par les élèves avant le débat observé sont inscrites sur deux affiches, format A3. Ce sont les questions que les élèves se sont posées au cours de la cueillette de questions et qui seront les questions discutées au cours du débat observé (C2 DP2). Cette affiche est changée à la fin du débat par une autre affiche produite au cours du débat par l'enseignante et reprenant les idées des élèves.

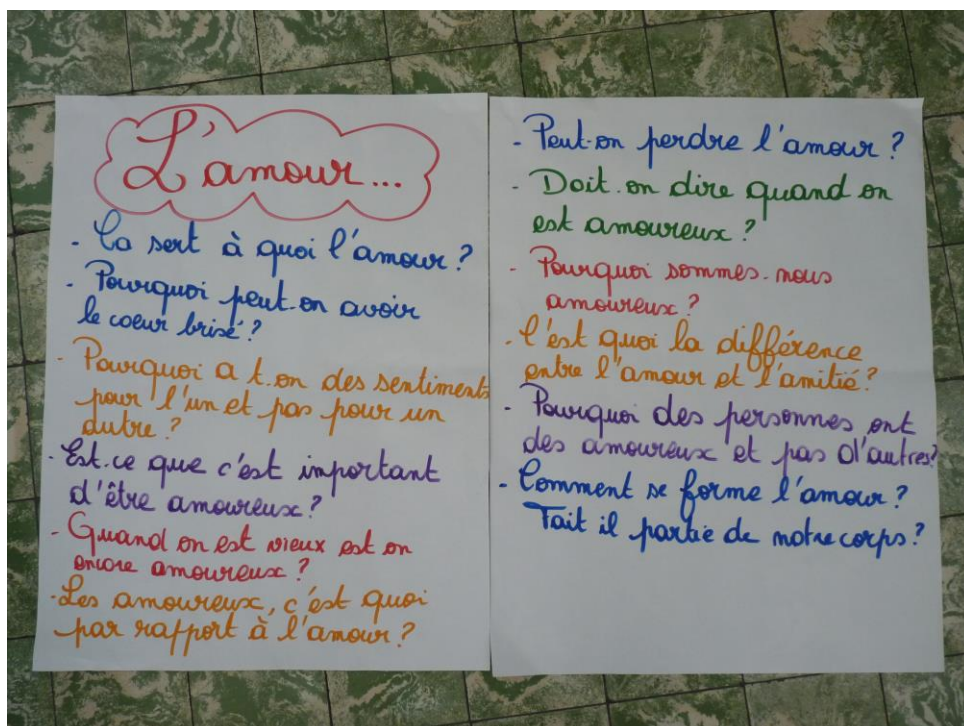


Figure 27 : Affiches reprenant les questions posées par les élèves de la classe n°2

Nous identifions également des écrits planifiés dans la classe n°3 à pédagogie Freinet. A la différence des autres classes, il s'agit d'un « écrit mobile », que « les élèves peuvent déplacer au besoin » (Giguère et Reuter, 2003, p. 105). Cet écrit est un porte-vues mis à disposition des élèves dans lequel sont consignés les écrits relatifs à chacun des débats en philosophie de la classe. L'enseignante endosse en effet le rôle de secrétaire au cours des débats et prend en note les idées émises par les élèves. Tout comme pour le « mur des sages », ces écrits constituent la mémoire de la classe, et plus largement, participent à la visibilité de la discipline dans la classe (Dufour, 2009, 2013).

2.2. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déclencheurs »

Les écrits « déclencheurs » sont les écrits qui permettent à l'enseignant de lancer l'activité. Comme Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) le précisent, les écrits planifiés prennent la forme de « produits ». Ces produits, ou supports d'activité sont les écrits planifiés par l'enseignant avant sa séance.

	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Livre de littérature de jeunesse : <i>Yakouba</i> de Thierry Dedieu	Schéma à compléter	Texte du <i>Robot</i> de Bernard Fiot Questionnaire de lecture
Classe 2	Affiche reprenant les questions posées par les élèves avant la séance	Schémas élaborés par groupe à la séance précédente.	Livre de littérature de jeunesse : <i>La Rédaction</i> d'Antonio Skarmeta et Alfonso Ruano
Classe 3			Livre de littérature de jeunesse : <i>La petite fille aux allumettes</i>
Classe 4	Livre de littérature de jeunesse : <i>Okilélé</i> de Claude Ponti	Schémas à compléter	Le livre de littérature de jeunesse : <i>Sables émouvants</i> d'Eric Battut et Thomas Scotto

Tableau 50 : Les écrits « déclencheurs » planifiés par les enseignants pour les débats observés

Ces écrits « déclencheurs » semblent relever de différences disciplinaires. Comme on peut le remarquer, les écrits « déclencheurs » sont des écrits sociaux scolarisables dans le cadre de la lecture-littérature, puisque ces écrits sont des livres ou extraits de littérature de jeunesse. On ne peut que faire un lien avec les déclarations des enseignants au chapitre 6 sur les supports pour lancer le débat, supports qui étaient presque qu'exclusivement des écrits littéraires. Pour le débat en sciences, les écrits sont essentiellement des schémas que l'enseignant distribue et à compléter pour la classe n°1 et des schémas conçus par les élèves pour les classes n°2, n°3 et n°4.

Ainsi les écrits-inscrits planifiés sont des outils, des supports pour lancer et cadrer l'activité. L'importance donnée aux écrits « déjà-là » et « déclencheurs » permet aux enseignants de donner une visibilité à l'activité de débat dans leur classe, notamment en philosophie, tout en orientant l'activité de manière disciplinaire, avec la constitution de schémas par les élèves en sciences et par l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse en lecture-littéraire.

2.3. Les écrits-émergents

Nous ne faisons ici qu'un simple relevé des écrits-inscrits émergents au cours des débats et réservons une description plus détaillée de la place et du rôle de ces écrits dans la suite de l'analyse (*cf.* chapitre 10). Il est toutefois intéressant de relever que ces écrits permettent de ponctuer l'activité dans plusieurs disciplines.

		Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Ecrits émergents	Topogramme avec les idées principales retenues	Schémas conçus par les élèves par groupe Synthèse	Réponses aux différentes questions
	Acte d'inscription	Tableau	Feuille par groupe Tableau	Tableau
Classe 2	Ecrits émergents	Idées principales retenues	Questions posées par les élèves Hypothèses retenues	
	Acte d'inscription	Affiche	Tableau Affiches	
Classe 3	Ecrits émergents	Ecrit avec les idées principales retenues	Mise en questionnement Schémas conçus par les élèves par groupe	
	Acte d'inscription	Ordinateur	Feuille par groupe	
Classe 4	Ecrits émergents	Ecrit avec les questions posées par les élèves au cours de la séance précédente	Schémas conçus par les élèves par groupe	
	Acte d'inscription	Cahier mémoire de l'enseignant	Feuille par groupe	

Tableau 51 : Les écrits émergents planifiés par les enseignants pour les débats observés

Comme on peut le voir chaque débat entretient un rapport différent avec l'écrit. En sciences, les écrits de travail (Vérin, 1995 ; Orange, Fourneau & Boubigot, 2001) considérés comme des écrits émergents, ponctuent et rythment le déroulement du débat. Les écrits sont ici plurisémiotiques (Nonnon, 2008), dans la mesure où l'on retrouve des éléments écrits mais également des schémas pour ces écrits émergents.

Eléments de conclusion

Comprendre le contexte des interactions nécessite de prendre en compte la place des écrits, pour ne pas dire l'univers des écrits (Giguère & Reuter, 2003) au cours des débats. On remarque effectivement que les écrits, « déjà-là » ou « déclencheurs », font partie à part entière de l'organisation planifiée par les enseignants. Soulignons d'ailleurs que les écrits confèrent à donner à la fois une place aux pratiques disciplinaires comme par exemple pour le débat en philosophie, les affiches permettant ainsi de légitimer une discipline non institutionnalisée dans les Instructions Officielles.

Notons également que les écrits disciplinaires, comme en sciences, font échos à certaines pratiques sociales de référence, écrire en sciences faisant partie intégrante du travail du scientifique (Latour & Woolgar, 1988 ; Vérin, 1988, 1995 ; Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001). Nous reviendrons plus largement sur la place des écrits en sciences dans la suite de notre exposé (*infra*, p. 412 et s.)

Conclusion du chapitre 8

La description générale du cadre des interactions permet de contextualiser les séances observées. A la différence du chapitre 7 dans lequel nous avons présenté les classes observées sous l'angle de leur organisation proxémique, la description dans ce chapitre des cadres spatial et temporel ainsi que le cadre participatif éclaire les choix opérés *a priori* par les enseignants par rapport à l'organisation des débats. Ces choix ne sont d'ailleurs pas sans rappeler les résultats de l'analyse des pratiques déclarées des enseignants (*cf.* chapitre 6). Au terme de ce premier temps d'analyse, une configuration disciplinaire de l'organisation des débats avait émergé pour les disciplines sciences et philosophie, tant pour l'organisation spatiale que pour la répartition de rôles. En effet, les enseignants avaient souligné dans leurs déclarations l'importance portée à l'organisation spatiale des débats, la forme la plus appropriée pour le débat en philosophie étant la disposition des élèves en cercle et l'organisation par travail de groupes pour le débat en sciences. On retrouve des similitudes au niveau de l'organisation spatiale telle qu'elle est planifiée dans les débats par les enseignants dans notre corpus *Observations*. La planification des débats par les enseignants permet donc

d'inscrire les pratiques de débats de manière disciplinaire, cette planification étant également, selon nous, un élément significatif de la formalisation du genre du débat par les enseignants.

Ajoutons également que ces éléments de planification de la situation de communication pensés *a priori* par les enseignants, permettent de concevoir et de construire un contrat de communication (Charaudeau, 1983) entre les élèves. Le contrat de communication est défini par Pierre Charaudeau (1983, p. 126) en ces termes :

Un tel contrat détermine une partie de l'*identité* des partenaires pour que ceux-ci soient légitimés dans la situation d'échange dans laquelle ils se trouvent, une partie de leurs *finalités* pour satisfaire au principe d'influence et de pertinence, et les *rôles langagiers* qui leurs sont attribués du fait du principe de régulation.

Chaque classe pourrait se définir par un contrat de communication qui relie les élèves « dans une sorte d'alliance objective qui leur permet de *co-construire* du sens tout en s'*auto-légitimant* » (*ibidem*).

Mais comment s'actualise ce contrat de communication sous l'action de l'enseignant ? Il convient maintenant d'analyser la manière dont les enseignants conduisent les échanges, gèrent la construction des contenus et situent les élèves dans les débats.

Chapitre 9. Gestion de la dynamique conversationnelle des débats par les enseignants

Introduction

Comment les enseignants mènent-ils les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ? Peut-on identifier des variations disciplinaires dans la manière qu'ont les enseignants observés de conduire les débats ?

L'enjeu de ce chapitre est de mettre perspective la gestion du cadre émergent (Bouchard & Traverso, 2006) par les enseignants. Plus précisément, nous nous intéressons ici à la dimension conversationnelle des débats, en déterminant comment l'espace discursif s'organise au cours des débats disciplinaires. Cette analyse nous permettra d'émettre des hypothèses quant aux modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc, 2007b, 2008) que constituent les débats.

Pour ce faire, nous conduirons notre analyse en deux temps. Un premier temps sera consacré à la construction d'une première représentation des échanges et consistera notamment à montrer comment les échanges se structurent d'un point de vue quantitatif. Deux éclairages aideront à cette première mise en perspective : l'analyse du monopole de prises de

paroles et la densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005). Il s'agira de mettre en évidence comment les enseignants gèrent les échanges mais aussi de mesurer la place laissée aux élèves au cours des débats. Dans un second temps, nous nous attarderons sur la construction du dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Nonnon, 1990 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990) pour donner une autre perspective aux premières analyses quantitatives. Plus précisément, la deuxième représentation des débats reposera sur la dynamique des échanges (Nonnon, 1996/1997) mise en place par les sujets didactiques, que sont les élèves et l'enseignant, au cours des débats. L'enjeu sera alors de déterminer les différences ou les constantes dans l'étayage de l'enseignant en ce qui concerne la construction des objets de discours et la construction des échanges entre les élèves, en vue d'identifier des variations disciplinaires.

Pour mettre en exergue ces possibles variations disciplinaires, plusieurs éléments présentés précédemment (*cf.* chapitre 7) seront successivement analysés, notamment la manière dont les séquences discursives sont ouvertes et closes (Nonnon, 1996/1997 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999) : comment s'organisent et s'enchainent ces séquences discursives ? relèvent-elles de l'initiative des enseignants ou des élèves ? Afin de répondre à ces questions, nous nous appuierons sur l'analyse des interactions (Halté, 1993, 1999b ; Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006 ; Hassan, 2012) des enseignants, notamment sur ses pratiques de questionnement (Sprenger-Charolles, 1983, Nonnon, 1995) et de reformulation (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a ; 2008b).

1. Répartition des prises de paroles

Nous comprenons le monopole de prises de paroles comme l'espace occupé par les interactants, les élèves et l'enseignant, au cours des débats. Pour déterminer ce monopole de prises de paroles, nous prenons en considération le nombre de prises de paroles ainsi que la longueur des énoncés.

De manière générale dans les quatre classes observées, les élèves comptabilisent plus de tours de paroles que les enseignants dans les trois débats. Pour autant, des différences sont à relever, différences portant sur la discipline de débat (sciences, lecture-littérature et

philosophie) et le mode de travail pédagogique (classes à pédagogie classique et classes à pédagogie alternative).

1.1. Vue globale de la répartition des prises de paroles par classe

Les tableaux suivants reprennent le monopole de prises de paroles pour l'ensemble des débats observés, en distinguant le nombre d'intervention et la longueur des énoncés pour les enseignants et les élèves¹⁶⁰.

1.1.1. Classe n°1

De manière presque similaire dans les trois débats, les élèves de la classe n°1 comptabilisent environ 50 tours de paroles de plus que l'enseignant, soit 57% du nombre de tours de parole total. En revanche, si l'enseignant prend moins souvent la parole, il occupe pour autant plus l'espace interactif. Les interventions de l'enseignant sont effectivement plus longues que celles des élèves pour les débats en sciences (63%) et en littérature (59%). La répartition de la parole tend à s'équilibrer pour le débat en philosophie puisque l'enseignant prononce sensiblement moins de mots (48%) que les élèves (52%), comme le montre le tableau n°52 à la page suivante.

¹⁶⁰ L'ensemble des tableaux précisant les prises de paroles des élèves selon les phases de travail pour chacun des débats est consigné en annexe n°11.

	DS				DL				DP			
	Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)	
	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.
M	148	43%	3129	63%	160	43%	3160	59%	120	42%	2314	48%
E	193	57%	1843	37%	207	57%	2190	41%	167	58%	2501	52%
TOTAL	341	100%	4972	100%	367	100%	5350	100%	287	100%	4815	100%

Tableau 52 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°1 au cours des trois débats

1.1.2. Classe n°2

Pour la classe n°2, les résultats sont sensiblement différents. Le nombre d'interventions de l'enseignant est moindre pour le débat en sciences (27%) et pour le débat en philosophie (48%), tout comme la longueur de ses énoncés (32% en sciences ; 37 % en philosophie). Précisons d'ailleurs que nombre d'interventions de l'enseignant consiste uniquement à donner la parole aux élèves en philosophie. On peut donc avancer que l'enseignant occupe moins l'espace interactif que ses élèves au cours des débats en sciences et en philosophie. En revanche, on ne retrouve pas cette même tendance pour le débat en lecture-littérature. A la différence des autres débats, l'enseignant occupe davantage l'espace interactif que ses élèves (64% contre 32% pour les élèves), comme le montre le tableau n°53 à la page suivante.

	DS ¹⁶¹				DL				DP			
	Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)	
	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.
M	109	27%	2311	32%	142	50%	3547	64%	145	48%	2050	37%
E	307	73%	4851	68%	142	50%	1986	36%	159	52%	3451	73%
TOTAL	416	100%	7162	100%	284	100%	5533	100%	304	100%	5501	100%

Tableau 53 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°2 au cours des trois débats

1.1.3. Classe n°3

L'enseignant, tout comme l'enseignant de la classe n°2, occupe moins l'espace interactif que les élèves. Il prend moins souvent la parole (28% en sciences, 32% en lecture-littérature et 16% en philosophie). Bien qu'il intervienne moins, ses interventions sont pour autant longues puisque l'enseignant occupe respectivement 40% et 41% de l'espace interactif en sciences et en lecture-littérature. La posture de l'enseignant est différente en philosophie où il n'occupe que 29% de l'espace interactif. Une hypothèse explicative de cette différence est la fréquence de la pratique de ces débats en classe. Alors que le débat en philosophie est une pratique hebdomadaire pour les élèves et l'enseignant de la classe n°3, le débat en lecture-littérature n'est pratiqué qu'une fois par période. Le débat en sciences est quant à lui exceptionnel. Rappelons que l'enseignant n'a mis en place ce débat en sciences que pour l'observation, même si l'enseignante avait une pratique du débat en sciences dans sa précédente école. Le tableau n°54 à la page suivante reprend les résultats explicités ci-dessus.

¹⁶¹ Pour plus de lisibilité dans les tableaux de ce chapitre, nous notons « DS » pour le débat en sciences, « DP » pour le débat en philosophie et « DL » pour le débat en lecture-littérature.

	DS				DL				DP			
	Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)	
	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.
M	64	28%	1487	40%	36	32%	1098	41%	10	16%	961	29%
E	172	72%	2005	60%	76	68%	1616	59%	70	84%	2320	71%
TOTAL	236	100%	3492	100%	112	100%	2714	100%	80	100%	3281	100%

Tableau 54 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°3 au cours des trois débats

1.1.4. Classe n°4

Dans la classe n°4, bien que l'enseignante intervienne souvent (41% en sciences, 45% en lecture-littérature et 47% en philosophie), elle occupe moins l'espace interactif que ses élèves (36% en sciences, 27% en lecture-littérature et 36% en philosophie) comme le tableau ci-dessous le met en évidence. Cela s'explique en partie par le fait que l'enseignante intervient très souvent uniquement pour donner la parole aux élèves.

	DS				DL				DP			
	Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)		Interventions		Longueurs des énoncés (mots)	
	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.	Nbr.	Fréq.
M	117	41%	1568	36%	100	45%	1083	27%	138	47%	1853	36%
E	169	59%	2773	64%	119	55%	2940	73%	157	53%	3278	64%
TOTAL	286	100%	4341	100%	219	100%	4023	100%	295	100%	5131	100%

Tableau 55 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°4 au cours des trois débats

A la suite de ces premiers constats, on peut dire que les enseignants occupent l'espace interactif de manière plus conséquente que leurs élèves. Cela n'est pas sans rappeler le rapport inégal de prises de paroles dans les classes entre l'enseignant et les élèves décrits par Frédéric François (1990) ou par Agnès Florin (1989a, 1989b). Agnès Florin (1989b, p. 187) souligne que l'enseignant gère la conversation en classe et notamment « monopolise la parole, en produisant à elle seule – à de rares exceptions près – plus d'énoncés que tous les enfants

réunis ». On retrouve dans les débats observés la même configuration scolaire du partage de prises de paroles. La classe est par nature un espace occupé verbalement par les enseignants plus que par les élèves.

On peut tout de même préciser que cette répartition et occupation de la parole au cours des débats subit des variations selon les disciplines. Comme les résultats du monopole de prises de paroles le montrent, le débat en philosophie se démarque des autres débats. En effet, dans les quatre classes, les enseignants occupent moins l'espace discursif, de manière plus radicale, que dans les autres débats. Sans doute peut-on y voir la volonté des enseignants de laisser place aux élèves au cours du débat en philosophie. Ce débat serait davantage un lieu à investir pour les élèves qu'en lecture-littérature ou en sciences. De la même manière, nous relevons pour les classes, à l'exception de la classe n°4, une relative stabilité dans les résultats pour le débat en lecture-littérature. L'investissement des enseignants est plus manifeste au cours de ces débats que dans les autres débats, ces derniers monopolisant davantage l'espace discursif au cours des débats en lecture-littérature que durant les autres débats.

Il nous faut maintenant affiner cette première représentation générale du monopole de prises de paroles. L'analyse des phases de travail au cours des séances permet de nuancer ce propos. Les enseignants laissent davantage de place aux élèves suivant les différentes phases de travail. Notons que les différentes phases de travail sont déterminées par rapport aux changements d'activités initiés par les enseignants (Bouchard et Traverso, 2006).

1.2. Répartition des prises de paroles par disciplines selon les phases de travail

1.2.1. Le débat en sciences

En ce qui concerne le débat en sciences, commençons par préciser que les modalités de travail sont similaires. Les élèves des quatre classes sont effectivement tous amenés à réfléchir autour d'une question posée par l'enseignant et à formaliser leur réponse par écrit, sous la forme d'un schéma, avant de partager leur travail avec les autres élèves. On relève ainsi pour les séances observées une phase de lancement du débat, une phase de recherche

individuelle (pour les classes n°1 et 3¹⁶²) et une phase de débat. On retrouve également une phase de synthèse pour la classe n°1 et une phase de retour sur le débat pour les classes n°2 et n°4.

L'analyse du monopole de prises de paroles selon les différentes phases de travail permet de mesurer les différentes postures de l'enseignant au cours de chacune d'elle.

Classe n°1

Au cours du débat en sciences, les phases de débat et de synthèse sont des moments au cours desquels l'enseignant laisse plus de place aux élèves comme le montre le diagramme n°29 à la page suivante¹⁶³. Les prises de paroles des élèves sont effectivement plus fréquentes que celles de l'enseignant. Le moment de débat est encore plus significatif puisque les élèves prennent presque deux fois plus la parole que l'enseignant (91 prises de parole pour les élèves contre 53 pour l'enseignant). La phase de débat se différencie également des autres phases dans le monopole de prises de paroles de l'enseignant puisque c'est le seul moment où l'enseignant intervient moins longuement que les élèves (1123 mots prononcés par l'enseignante contre 1151 pour les élèves). Ce fait est significatif si on le compare au moment de synthèse. Bien que l'enseignant prenne moins souvent la parole, comme durant la phase de débat, il produit des énoncés plus longs au cours de la phase de synthèse (1150 mots prononcés contre 550 pour les élèves).

¹⁶² Notons que cette phase de recherche individuelle ou par groupe a également eu lieu pour les classes n°2 et n°4 lors d'une séance précédente, avant notre venue pour l'observation proprement dite.

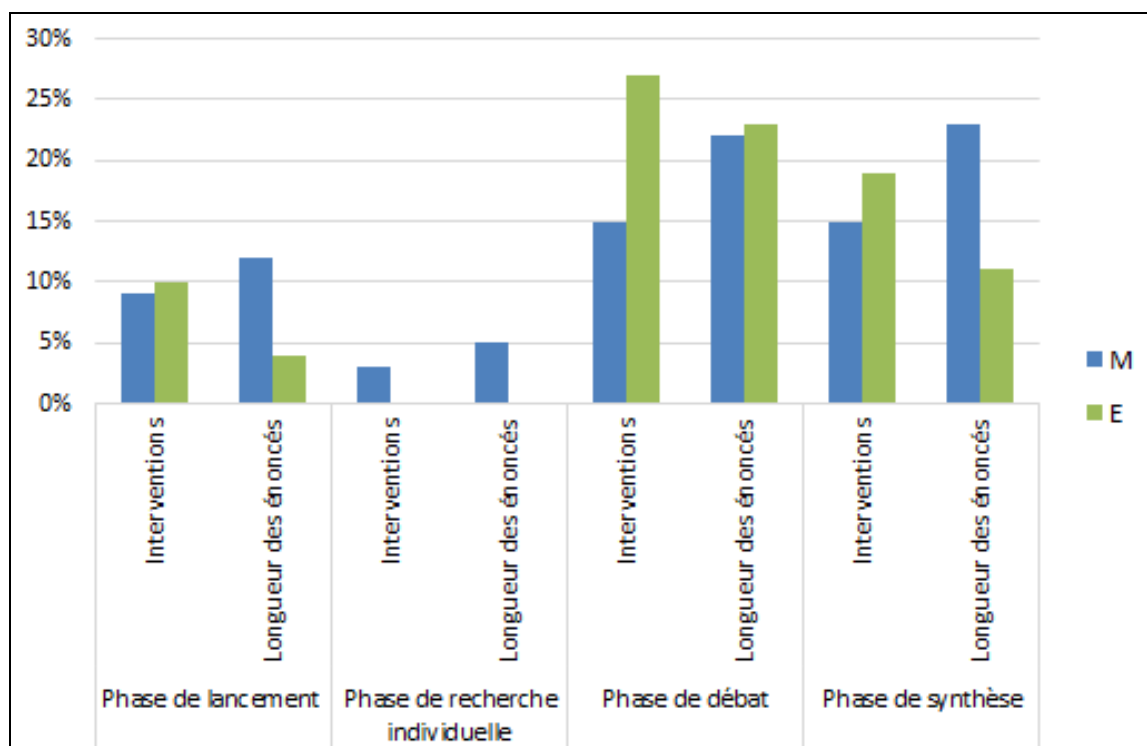


Figure 28 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en sciences

Classe n°2

Durant les différentes phases, l'enseignant ne monopolise pas la parole de la même manière. Tout comme pour la classe n°1, les élèves interviennent beaucoup plus durant la phase de débat (69% pour les élèves contre 19% pour l'enseignante). L'espace discursif est également plus occupé par les élèves, plus de trois fois plus que par l'enseignante (1335 mots prononcés par l'enseignante contre 4463 par les élèves). Les modalités pédagogiques sont ici déterminantes : l'enseignante laisse les élèves qui présentent leur travail gérer les échanges. C'est d'ailleurs pour cette même raison que durant la phase de synthèse, l'enseignante, reprenant la gestion des échanges et revenant *de facto* sur une forme plus traditionnelle des

¹⁶³ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.1.2.

échanges scolaires, monopolise les échanges (672 mots prononcés par l'enseignant contre 122 par les élèves alors que l'enseignante et les élèves comptabilisent le même nombre d'interventions), comme le diagramme n°30 à la page suivante le donne à voir.

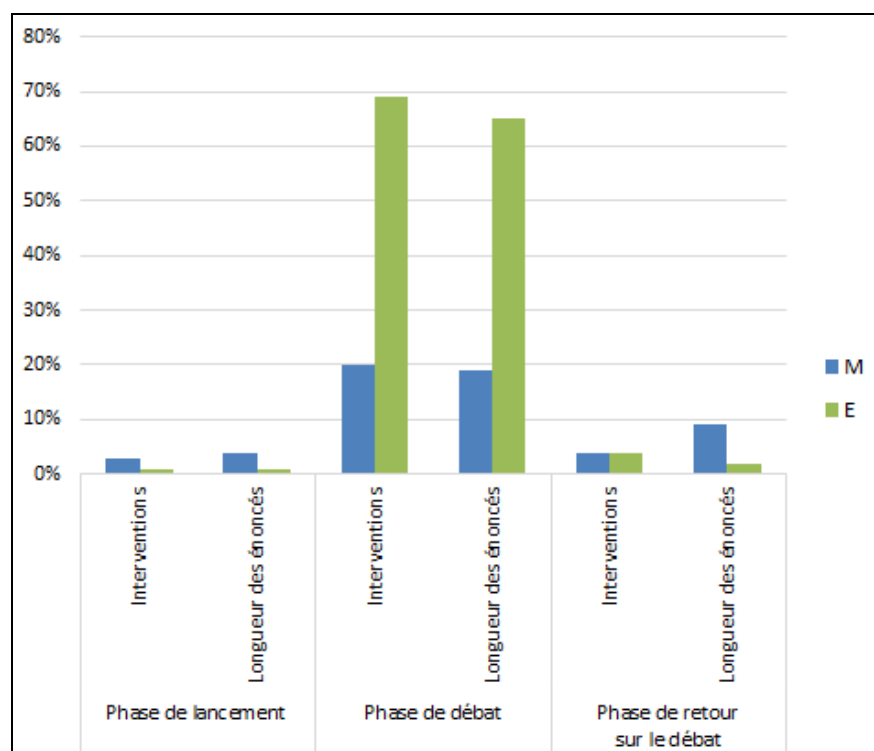


Figure 29 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en sciences¹⁶⁴

Classe n°3

De la même manière que pour la classe n°2, les élèves monopolisent plus la parole que l'enseignante au cours de la phase du débat (54% pour les élèves contre 25% pour l'enseignante). Durant la phase de lancement de la séance, l'enseignante demande aux élèves quels sont les différents organes du corps humain pour en déterminer les vitaux. Durant cette phase, l'enseignante interroge les élèves mais les réponses des élèves étant très courtes (un ou deux syntagmes), l'enseignante monopolise davantage l'espace discursif que les élèves (484

¹⁶⁴ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.2.2.

mots prononcés par les élèves contre 271 par les élèves). Au moment de la phase de débat, les élèves mènent le débat. Néanmoins, l'enseignante mène davantage les échanges qu'au cours des débats en lecture-littérature et en philosophie. Alors qu'un élève est désigné pour mener le débat, elle reprend la gestion des échanges pour faire interagir les élèves au cours de cette phase de débat.

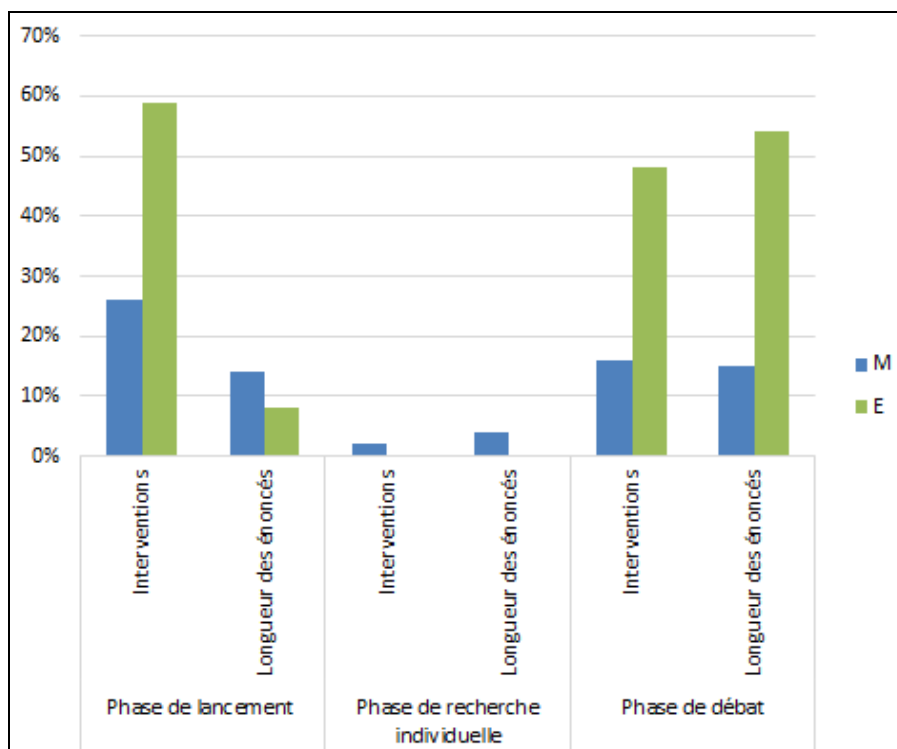


Figure 30 : Répartition de la parole de l'enseignante et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en sciences¹⁶⁵

Classe n°4

Dans la classe n°4, l'enseignante prend moins souvent la parole que les élèves au cours de la phase de débat proprement dite (95 tours de paroles pour l'enseignante contre 146 pour les élèves) et occupe moins l'espace discursif que les élèves (980 mots prononcés par l'enseignante contre 2491 pour les élèves). Notons que la phase de débat se distingue de la

phase de synthèse comme pour les classes n°1 et n°2, l'enseignante occupant davantage l'espace discursif que les élèves au cours du retour sur le débat. Il est donc bien question de laisser parler les élèves au cours des phases de débat, contrairement aux autres phases de travail de la séance observée.

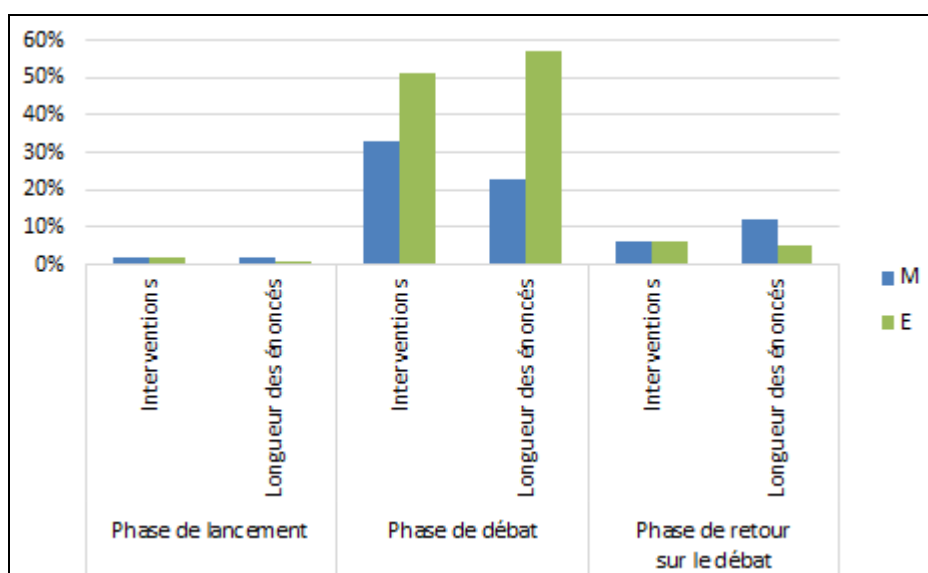


Figure 31 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en sciences¹⁶⁶

Eléments de conclusion pour le débat en sciences

Dans les quatre classes observées, les phases de débat proprement dites se caractérisent des autres phases de la séance par le fait que les enseignants laissent de la place aux élèves dans l'espace discursif : les enseignants interviennent moins durant les phases de débat que durant les autres phases des séances observées et leurs interventions sont plus courtes que celle des élèves.

¹⁶⁵ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.2.

¹⁶⁶ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.4.2.

1.2.2. Le débat en philosophie

Classe n°1

Pour le débat en philosophie, l'enseignant laisse, comme pour le débat en sciences, davantage de place aux élèves. Les élèves comptabilisent d'ailleurs au cours de la séance 58% des tours de parole contre 42% pour l'enseignant.

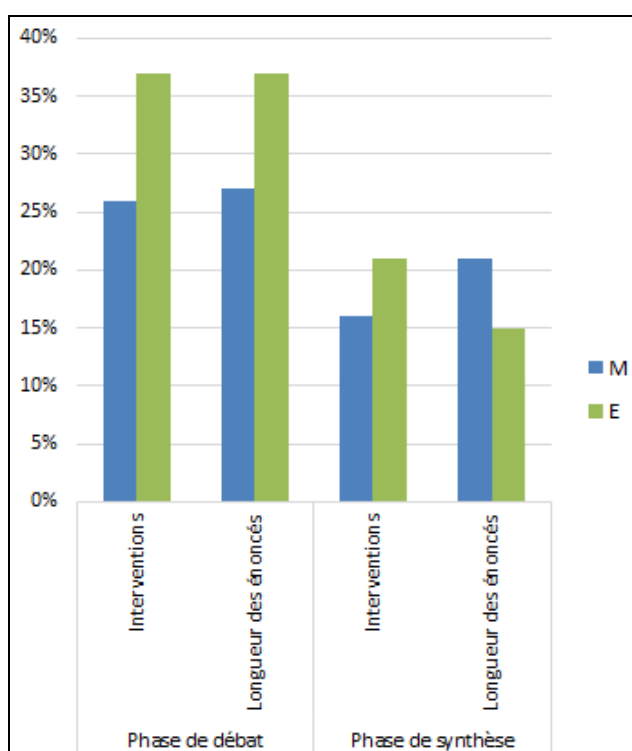


Figure 32 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en philosophie¹⁶⁷

Notons aussi que la phase de débat se distingue de la phase de synthèse par la longueur des énoncés produits par l'enseignant. Ce dernier occupe moins la parole au cours de la phase

¹⁶⁷ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.1.1.

de débat (1315 mots prononcés par l'enseignant contre 1808 pour les élèves) qu'au cours de la phase de synthèse (999 mots prononcés par l'enseignant contre 693 pour les élèves) alors qu'il produit moins d'interventions que les élèves au cours de cette phase de travail (45 interventions de l'enseignant contre 60 pour les élèves).

Classe n°2

L'enseignante monopolise deux fois moins l'espace discursif que les élèves même si elle intervient pratiquement le même nombre de fois que les élèves (130 interventions contre 140 pour les élèves). La différence s'explique en partie par le fait que nombre d'interventions de l'enseignante ne consistent qu'à donner la parole aux élèves, sans revenir ou prolonger ce que les élèves disent. Ce fait est suffisamment manifeste pour ce débat car l'enseignante ne mène pas les trois débats de la même manière. Il y a là une véritable intention de laisser parler les élèves, et pour l'enseignante, de s'effacer au maximum des échanges. Le diagramme n°34 à la page suivante reprend les résultats décrits.

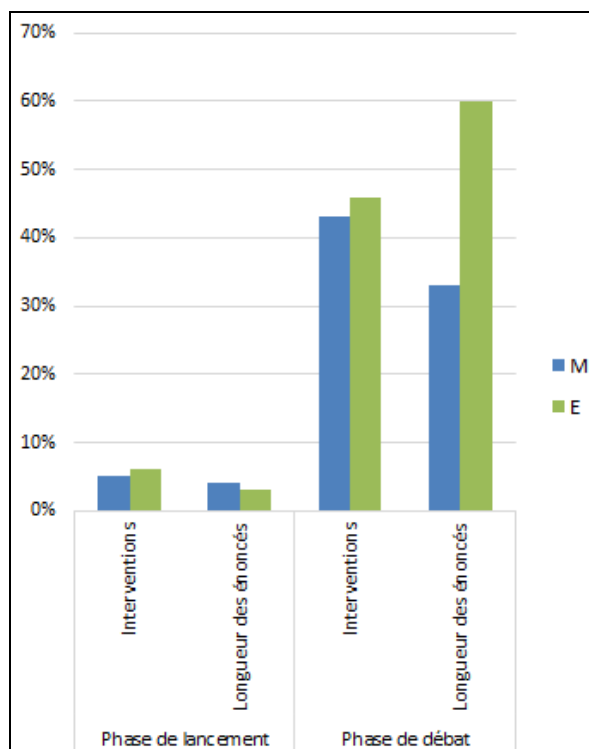


Figure 33 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en philosophie¹⁶⁸

Classe n°3

De la même manière que pour la classe n°2, l'enseignante de la classe n°3 a la volonté de ne pas intervenir dans les échanges. Les élèves comptabilisent d'ailleurs à eux seuls 84% des tours de paroles de la séance durant la phase de débat proprement dite et occupent l'espace discursif à 70% (2301 mots prononcés par les élèves contre 519 par l'enseignante). Cela s'explique essentiellement par l'organisation de l'échange au cours du débat. Ce n'est pas l'enseignante qui distribue la parole mais un élève. Précisions que cette organisation des échanges n'est pas sans rappeler celle des conseils de coopérative hebdomadaires¹⁶⁹ :

¹⁶⁸ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.2.1.

¹⁶⁹ Chaque vendredi, chaque classe de l'école organise un Conseil de Coopération pour mettre en discussion et résoudre des problèmes rencontrés, les réussites des uns et des autres et poser des questions sur l'organisation de la vie de la classe, et plus largement, de l'école.

l'enseignante est installée à son bureau pour prendre des notes des échanges et ne peut prendre la parole que si l'élève chargé de distribuer la parole la lui donne. La répartition de la parole est donc la même pour les élèves et l'enseignante. Notons qu'on ne retrouve pas cela pour les deux autres débats de cette classe¹⁷⁰.

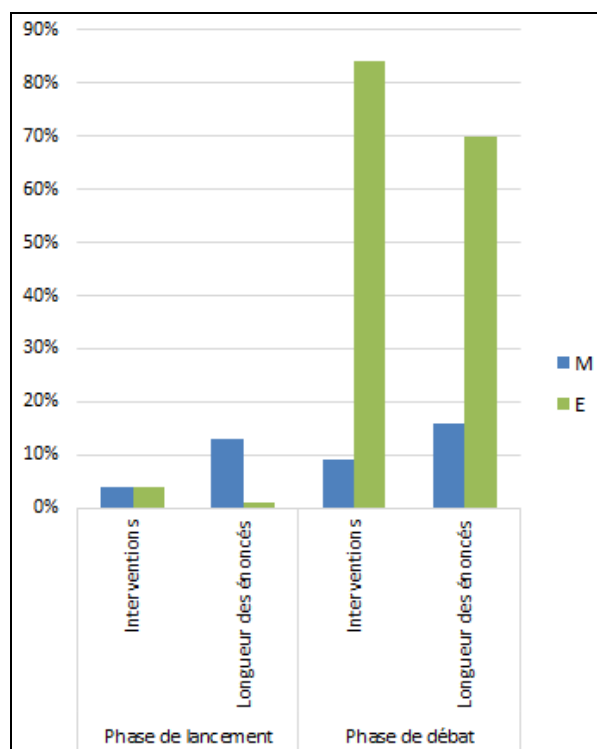


Figure 34 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en philosophie¹⁷¹

¹⁷⁰ Bien que le dispositif annoncé soit le même, à savoir, un élève en charge de la distribution de la parole, l'enseignante reprend la gestion des échanges pour les débats en sciences et en littérature. Des éléments de réponse, mettant en avant la forme des contenus disciplinaires ont été donnés par l'enseignante au cours de l'entretien.

¹⁷¹ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.1.

Classe n°4

Au cours de ce débat, l'enseignante laisse également une place importante aux élèves dans l'espace discursif, puisqu'elle monopolise la parole deux fois moins que les élèves (1412 mots prononcés par l'enseignante contre 2816 par les élèves).

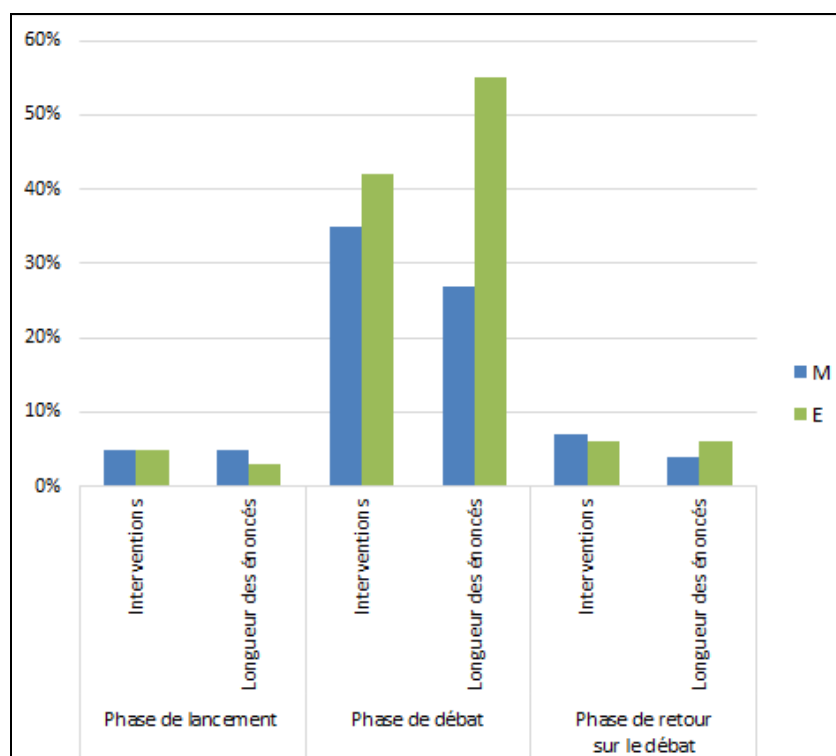


Figure 35 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en philosophie¹⁷²

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

De la même manière que pour le débat en sciences, les enseignants laissent davantage de place aux élèves au cours des phases de débat que durant les autres phases de travail. Pour

¹⁷² Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.4.1.

autant, les différences sont plus manifestes que pour le débat en sciences. On relève en effet une plus grande amplitude entre le nombre de prises de paroles des enseignants et des élèves.

1.2.3. Le débat en lecture-littérature

Classe n°1

La structure de la séance en lecture-littérature s'organise autour de trois moments (après une lecture oralisée de l'enseignant, après une lecture silencieuse des élèves et sur l'interprétation du texte), eux-mêmes organisés en trois phases identiques (une phase de lancement, une phase de recherche individuelle et une phase de débat). L'organisation de la séance est ainsi liée à la découverte progressive du texte de lecture. Nous choisissons de montrer les résultats de deux manières différentes.

Un premier diagramme (*cf.* figure n°37) montre la répartition des prises de paroles de manière synthétique. A la différence des autres classes et débats observés, les phases de travail ne suivent pas une organisation temporelle mais regroupent chacune des phases au cours des trois moments. Un deuxième diagramme (*cf.* figure n°38) se centre sur les phases de débat proprement dites à chacun des trois moments.

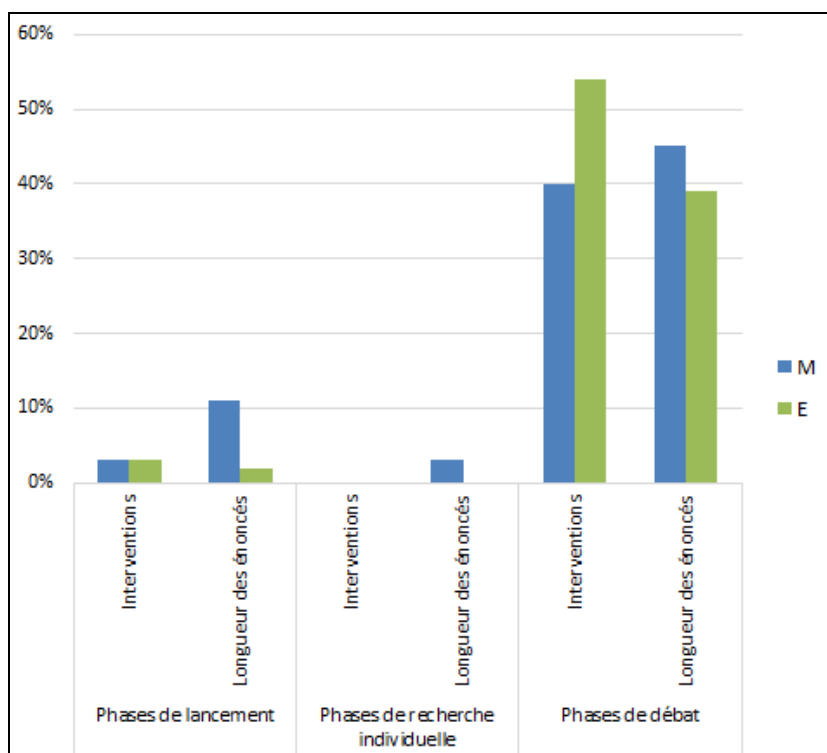


Figure 36 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷³

Le diagramme ci-dessus donne à voir une plus grande place laissée à la prise de parole des élèves au cours des phases de débats (197 interventions pour les élèves contre 148 pour l'enseignant). Le diagramme soulève toutefois que l'enseignant occupe plus l'espace interactif que les élèves (2430 mots prononcés par l'enseignant contre 2096 par les élèves). Ce résultat est donc différent des débats en sciences et en philosophie, pour lesquels les enseignants occupaient moins l'espace discursif.

Afin de préciser la répartition de la parole au cours du débat en littérature de la classe n°1, centrons-nous sur les moments de débat au cours des trois moments composant la séance.

¹⁷³ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.1.3.

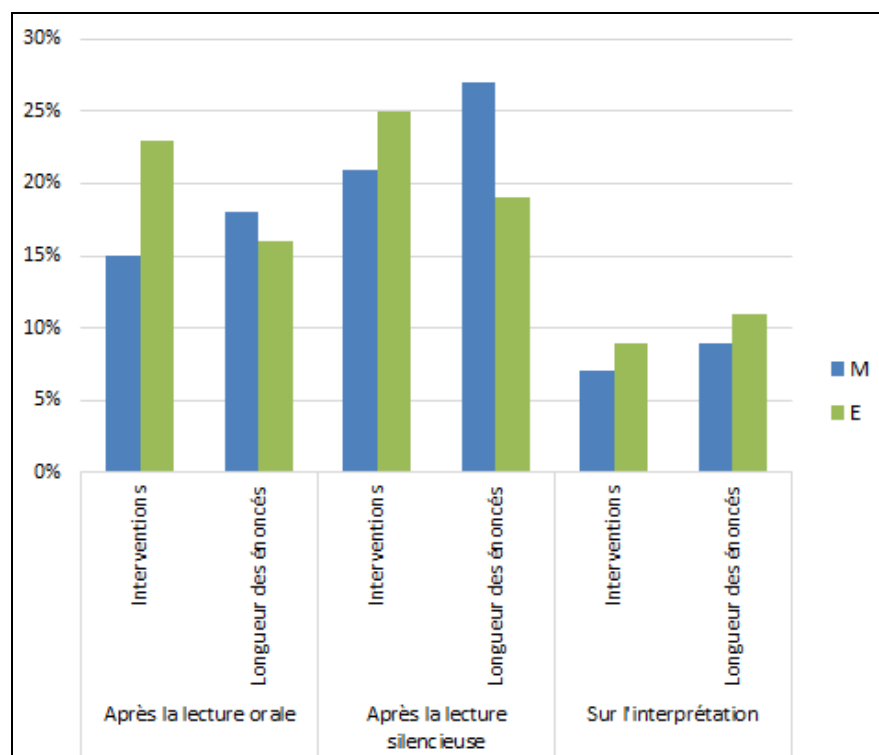


Figure 37 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 aux trois moments de débat du débat en lecture-littérature

A la suite de la lecture du tableau ci-dessus, on relève que l'enseignant monopolise effectivement la parole plus longuement que les élèves bien qu'il fasse moins d'interventions pour les deux premiers moments. Rappelons que ces moments sont des moments de confrontation entre les élèves autour de questions posées par l'enseignant aux élèves. Seul le dernier moment semble se distinguer. Au cours de ce dernier moment au cours duquel l'enseignant propose aux élèves de partager leur interprétation personnelle du texte lu, l'enseignant monopolise moins la parole que les élèves (391 mots prononcés par l'enseignant contre 509 pour les élèves).

Classe n°2

Pour ce débat et à la différence de l'ensemble des autres débats, comme le montre le diagramme n°39 à la page suivante, l'enseignante monopolise plus l'espace discursif que les élèves durant la phase de débat. Ce fait est particulièrement significatif. La forme retenue par l'enseignante est également significative et n'est pas sans rappeler la forme de l'enseignement de la littérature et de questionnement de textes littéraires (Nonnon, 1995). L'enseignante procède ici par dévoilement progressif du texte (Tauveron, 2002a). La séance est donc rythmée par la lecture de six épisodes de l'ouvrage déterminés par l'enseignante. Comme nous le mettrons en évidence ultérieurement (*supra*, p. 350 et s.), la forme de l'étayage de l'enseignante est liée à cette modalité de découverte et de questionnement du texte littéraire.

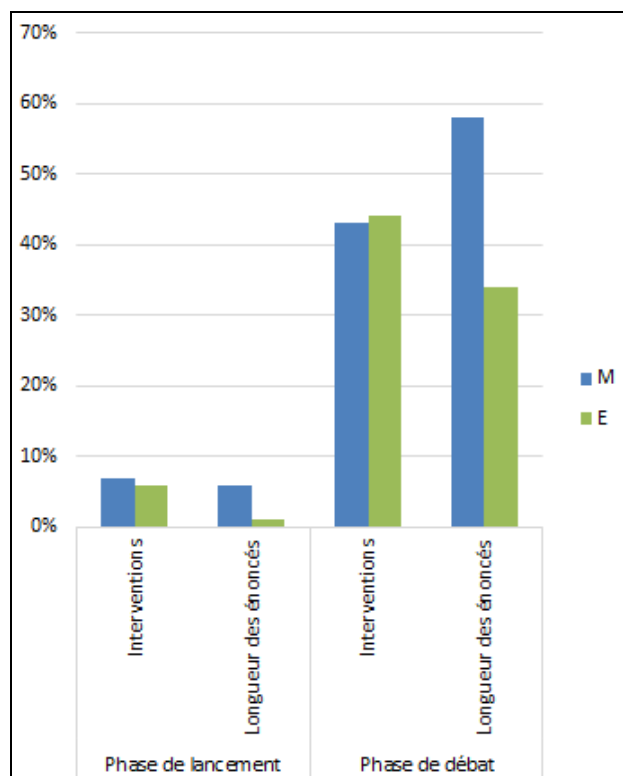


Figure 38 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷⁴

Classe n°3

Tout comme les débats de cette même classe, nous relevons une différence entre la phase de lancement de l'activité et la phase de débat proprement dite. Alors que l'enseignante monopolise la parole (18% contre 2% pour les élèves) au cours de la phase de lancement de l'activité, cette tendance s'inverse très nettement pour la phase de débat. Les élèves monopolisent effectivement deux fois plus la parole que l'enseignante (1560 mots prononcés par les élèves contre 619 par l'enseignante) au cours de la phase de débat proprement dite.

¹⁷⁴ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.2.3.

Cela s'explique essentiellement par la forme du dispositif retenu par l'enseignante pour les débats dans sa classe ; sur le modèle du conseil de coopérative, un élève est chargé de distribuer la parole et l'enseignante ne peut intervenir que si cet élève lui donne la parole.

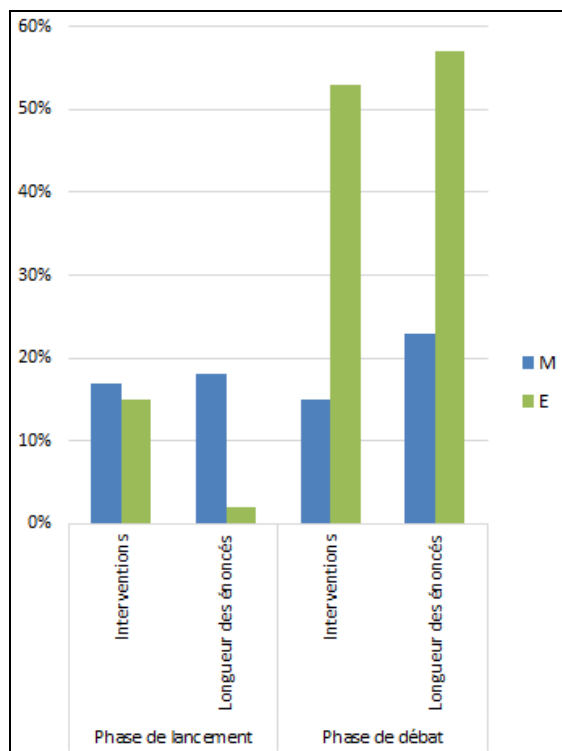


Figure 39 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷⁵

Classe n°4

Une nouvelle fois et comme pour les débats en sciences et en philosophie, l'enseignante de la classe n°4 monopolise moins la parole que les élèves au cours de la phase de débat proprement dite puisque les élèves prononcent trois fois plus de mots que l'enseignante durant la phase de débat (68% pour les élèves contre 20% pour l'enseignante). Notons que pour ce débat en lecture-littérature et à la différence des deux autres débats, l'enseignante ne procède

¹⁷⁵ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.3.

pas à un retour sur le débat, le débat se terminant uniquement parce que le temps imparti au débat fut écoulé.

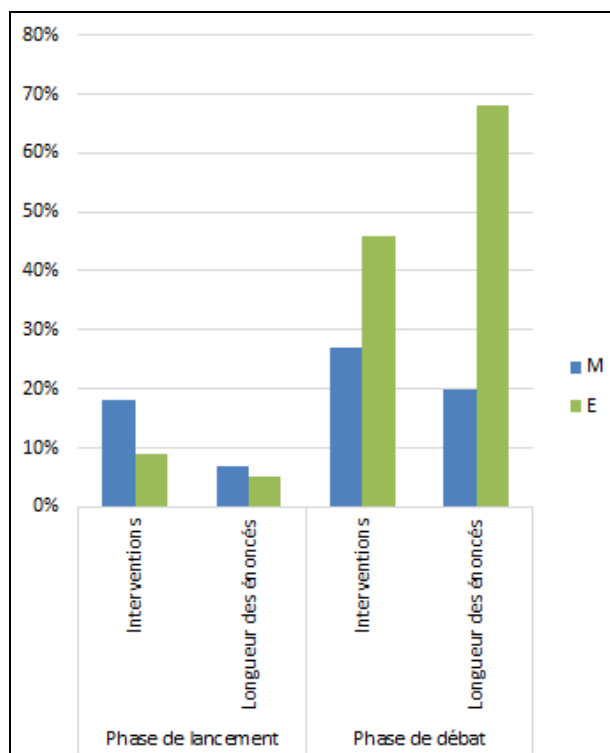


Figure 40 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en lecture-littérature

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

On note des différences dans la manière dont les enseignants occupent l'espace discursif au cours des phases de débat proprement dites pour le débat en lecture-littérature. Une première remarque met en évidence une différence disciplinaire. Les enseignants des classes n°1 et n°2 organisent leur débat à partir du dévoilement progressif de l'œuvre (Tauveron, 2002a). L'enseignant de la classe n°1 s'inscrit ici dans la problématisation de la lecture, dans la perspective de Beltrami *et alii* (2004), ce qui n'est pas le cas pour l'enseignante de la classe n°2, pour qui l'essentiel est de faire émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire. Ces formes d'organisation, notamment à partir d'un questionnaire de lecture pour la classe n°1, se démarquent résolument de l'organisation des classes n°3 et n°4. Dans ces deux dernières classes, nous ne relevons pas de différences d'organisation avec les débats en philosophie.

Cela nous amène à penser que la forme disciplinaire du débat en lecture-littérature est plus marquée dans les classes à pédagogie classique que dans les classes à pédagogie alternative, ou encore, que les débats en lecture-littérature et en philosophie présenteraient des convergences au niveau de leur mise en œuvre (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008).

Eléments de conclusion pour les débats dans les trois disciplines

Ce premier moment d'analyse visait à décrire la structure des échanges de manière générale. Bien que nous souscrivons aux idées de Frédéric François (1990) et d'Agnès Florin (1989b) concernant le monopole de prises de paroles de l'enseignant en classe, nous nuancions toutefois ce propos pour les séances de débat. Les moments que nous identifions comme étant du débat au cours des séances, semblent se spécifier par une organisation des échanges se distinguant des échanges de la communication scolaire. Les enseignants laissent effectivement plus de place aux élèves dans l'espace interactif au cours des phases de débat, en cédant plus facilement la parole et en produisant moins de mots que les élèves réunis. Cela se vérifie pour l'ensemble des débats à l'exception du débat en littérature pour la classe n°2.

La description de la structure des échanges ne serait pas complète si on s'en tenait uniquement à un simple comptage des prises de parole des élèves et de l'enseignant au cours des différentes phases des séances observées. Il est illusoire de penser que ces premiers éléments, certes nécessaires pour dégager de manière générale la structure des échanges, peuvent rendre compte de la structure des échanges. La densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005), ou pour le dire autrement, l'autonomie laissée aux élèves dans la gestion des échanges, permet d'affiner cette première analyse.

2. Densité du questionnement magistral par discipline

L'étude *princeps* de Sinclair et Coulthard (1975) montre que le dialogue pédagogique s'organise principalement sous une forme ternaire entre l'enseignant et les élèves : question de l'enseignant – réponse(s) de(s) élève(s) – évaluation de l'enseignant. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 114) illustre d'ailleurs cette organisation ternaire par l'image du

« sandwich ». Elle y voit le signe de la position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1988, 1992) qu'occupe l'enseignant dans le dialogue pédagogique. De son côté, Agnès Florin (1989b) montre que l'enseignant gère les différents aspects de la conversation scolaire en y occupant toujours une place décisive :

Elle (l'enseignante) règle strictement le système de communication dans lequel elle conserve toujours la position centrale : c'est elle qui initialise (à plus de 80%) les tours de parole successifs, principalement par des adresses collectives ; c'est elle aussi qui clôture (à 70%) au moyen de feedbacks appropriés ou de non réponses. Elle contrôle l'accès à la parole des enfants et la durée généralement très brève, de chaque prise de parole.

Suite au même constat, Isabelle Delcambre (2005, p. 125) propose de mesurer la « densité du questionnement magistral et les formes de coopération entre élèves ». Pour cela, elle prend en considération l'espace laissé aux élèves entre les tours de parole de l'enseignant. Ce rapport entre les échanges entre les élèves au regard du nombre total de tours de parole dans les séances permet à Isabelle Delcambre (*ibid*) d'apprécier la place laissée aux élèves au cours des échanges. L'auteure évoque à ce propos une « automatisation des échanges entre élèves » (Delcambre, 2005, p. 126).

Pour calculer la densité du questionnement magistral pour les débats observés, sont prises en compte les prises de paroles entre élèves en continu, c'est-à-dire non interrompues par une intervention de l'enseignant, durant les phases de débat proprement dites. La densité du questionnement magistral (désignée « QM » dans la suite) se calcule en pourcentage en faisant le rapport du nombre total de ces interventions continus entre élèves avec le nombre total d'interventions des élèves et de l'enseignant au cours des phases de débat.

Le tableau n°57 à la page suivante indique pour chacune des classes observées et chacun des débats étudiés, le relevé du nombre de ces prises de paroles entre élèves, le nombre total des tours de parole durant la phase de débat et enfin la densité du QM calculée.

	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
Nbr. total de tours de paroles entre élèves en continu	64	56	77	70	225	0	28	48	15	50	86	49
Nbr. Total de tours de parole durant la phase de débat	182	144	345	270	286	247	74	151	76	228	241	160
Densité du QM en %	64,8	61,1	77,7	74,1	21,3	100	62,2	68,2	80,3	78,1	64,3	69,4

Tableau 56 : Les échanges entre élèves par rapport au nombre total de tours de parole durant les phases de débat

La lecture de ce tableau permet de mettre en évidence plusieurs résultats. Si nous ne considérons pas ces éléments comme des conclusions généralisables, ces résultats nous permettent toutefois de marquer les différences dans la manière de conduire les débats par un même enseignant selon le domaine disciplinaire.

Tout d'abord, on peut observer qu'à l'exception du débat en sciences de la classe n°2, la densité du QM n'est jamais inférieure à 62,2%, atteignant même 100% pour le débat en lecture-littérature de cette même classe. Au-delà des considérations génériques, l'analyse du fonctionnement effectif de ce qui est désigné comme débat mérite donc bien d'être menée. On peut ensuite noter que le débat en lecture-littérature est généralement le débat où l'enseignant laisse moins les élèves interagir entre eux sans intervenir : pour les classes n°1, 2 et 3, on observe que la densité du QM en débat en lecture-littérature est en effet supérieure à celle des débats en sciences et en philosophie. Cela semble indiquer que le modèle du dialogue pédagogique ternaire décrit par Malcolm Sinclair et John McHardy Coulthard (1975) pourrait prévaloir davantage pour le débat en lecture-littérature que pour les autres débats, au moins dans les trois classes précitées. La densité du questionnaire magistral y est effectivement

significative puisque 77,7% des échanges de la classe n°1 repose sur ce modèle ternaire des échanges scolaires, tout comme la classe n°3 avec un taux de questionnement magistral de 80,3%. Le débat en lecture-littérature de la classe n°2 étant même construit uniquement sur ce modèle ternaire, le taux du questionnement magistral atteignant 100%. Nous pourrions lire dans ce résultat l'insécurité de l'enseignante de la classe n°2 dans la conduite des moments de débat en lecture-littérature. Notons également pour l'enseignante de la classe n°3, la faible densité du questionnement magistral pour le débat en sciences. Cette dernière laisse effectivement beaucoup de place aux élèves au cours de la phase de débat puisque la densité de questionnement magistral ne s'élève qu'à 21,3%.

On peut se demander si la supériorité de ce taux de QM dans le débat en lecture-littérature par rapport aux débats en sciences et en philosophie n'est pas un effet de la « pesanteur » de l'œuvre littéraire de référence, de son interprétation ou compréhension légitime que l'enseignant cherche à toujours réinsérer par rapport aux digressions possibles des élèves, du rapport de conformité à ce qui est considéré comme le beau ou le bien dans le patrimoine culturel ? Des ressorts puissants des échanges en lecture-littérature qui sont selon nos résultats peut-être moins effectifs en philosophie et en sciences et qui montrent, selon nous, la crispation des enseignants sur des enjeux symboliques très forts liés à la discipline et au texte littéraire.

Pour affiner ces premières observations réalisées à partir de la densité du questionnement magistral, nous avons cherché à analyser plus précisément les modalités de ces échanges continus entre élèves, c'est-à-dire des échanges non entrecoupés par une intervention de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons compté le nombre de tours de parole d'élèves auxquels chacun de ces échanges continus donnaient lieu. C'est ce qu'indique le tableau n°58 à la page suivante.

Débats Nbr. de tours de paroles entre élèves	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
2	20	13	21	18	6			7	4	10	12	10
3	5	7	9	7	3			1	1	5	6	3
4	1	1	2	2	3		3	3	1	1	2	5
5	1	1		1	4		1			1	2	
6					4					1	2	
7					5				1			
8		1			2			1			1	
9					2							
10				1	1							
11					2		1	1				
12												
13					1							
14												
15					1							
16												
17												
18												
19					1							

Tableau 57 : Répartition de nombre de tours de paroles entre élèves en continu durant les phases de débat

Ce tableau permet de montrer que les échanges entre les élèves au cours des phases de débat, semblent à la fois minoritaires comme nous l'avons montré avec la densité du QM mais aussi relativement courts, généralement de deux à quatre interventions en continu. Notons à ce propos le nombre important d'échanges de deux interventions en continu pour les classes n°1 (20 pour le DP1, 13 pour le DS1 et 21 pour le DL1) et n°2 (18 pour le DP2) et n°4 (10 pour le DP4 et DL4). Relevons également qu'on ne retrouve pas/peu d'échanges entre élèves en continu longs à l'exception de la classe n°3, ce que nous considérons comme cinq

échanges en continu sans intervention de l'enseignant, pour le débat en lecture-littérature. En dépit des projets et des intentions, le débat ne peut donc se penser comme une modalité didactique et pédagogique indépendantes des cadres et règles de fonctionnement établis qu'ils soient sociaux (place des enfants et de l'adulte ?) scolaires (rôles d'élèves et d'enseignant ?), disciplinaires (faire advenir des contenus ?) mais qu'il s'agit au contraire de penser comment le débat s'organise et se construit en relation avec ces cadres ? Cela confirme aussi nos précédents résultats touchant au fait que les enseignants ont un questionnement magistral plus présent encore en lecture-littérature que dans les autres débats disciplinaires. La représentation de la discipline par les enseignants explique sans doute ici un étayage plus marqué en lecture-littérature. Ce qui n'est pas sans interroger la place et le rôle attribués au sujet lecteur dans la lecture littéraire, notamment dans la construction d'un regard sur le monde par le biais de celui de l'auteur.

Au niveau des disciplines, on remarque également pour le débat en sciences des échanges en continu plus longs, à l'image du débat en sciences de la classe n°1 dans lequel on relève un échange de huit interventions entre élèves en continu et pour la classe n°3 où nous notons un échange de huit et onze interventions entre élèves en continu. La classe n°2 se démarque des autres classes dans le sens où la phase de débat est marquée par des échanges longs entre les élèves en continu ; six échanges de plus de dix interventions en continu sont ainsi relevés. L'organisation du débat en sciences explique très certainement l'effacement des enseignants. Rappelons que durant les phases de débat, les élèves présentent leurs conceptions à leurs pairs devant la classe. Les élèves présentant leur travail, acquièrent à ce moment précis, le statut de locuteurs principaux. Comme le précise Isabelle Delcambre (2005), le fait que les élèves se déplacent pour présenter leur travail devant la classe permet *de facto* d'endosser le rôle de locuteur principal, l'enseignant n'étant plus qu'un locuteur secondaire comme les autres élèves. Le déplacement participe donc à la réorganisation des rôles conversationnels au cours du débat en sciences.

C'est également la remarque que nous faisons pour la classe n°3 (classe à pédagogie Freinet). La forme du dispositif du débat, proche de celle du conseil de coopérative qui est rappelons-le ici une démarche ordinaire pour les élèves et l'enseignante, permet des échanges en continu plus longs entre les élèves dans les trois disciplines de débat.

Pour préciser davantage le fonctionnement des rôles conversationnels, nous avons calculé le nombre d'élève-locuteurs faisant de longues interventions (soit plus de 20 mots par intervention) parmi l'ensemble des interventions d'élèves durant les phases de débat. Le tableau suivant précise ces résultats :

Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
32%	25%	17%	54%	20%	21%	77%	44%	75%	61%	17%	44%

Tableau 58 : Pourcentage des élèves-locuteurs faisant de longues interventions durant les phases de débat

On peut remarquer que le débat en philosophie est, dans chacune des quatre classes observées, le débat où on relève le plus de locuteurs faisant de longues interventions (32% pour le DP1, 54% pour le DP2, 77% pour le DP3 et 61% pour le DP4). On observe également que le débat en lecture-littérature n'est pas construit comme vecteur de longues interventions d'élèves puisque les taux sont inférieurs aux autres débats. Ce qui semble aller dans le sens de nos résultats précédents sur le débat en lecture-littérature. Précisons encore que les classes à pédagogie alternative se démarquent des classes à pédagogie classique dans le sens où plus de la moitié des locuteurs formulent de longs énoncés, à l'exception du débat en sciences de la classe n°4 où seuls 17% des élèves formulent des énoncés de plus de 20 mots. La classe n°3 est à ce titre la classe où nous relevons le plus grand nombre de ces locuteurs. Nous relierons ce résultat à la pratique orale ordinaire que les élèves ont dans cette classe, et plus largement, dans cette école.

Eléments de conclusion

L'analyse quantitative ne saurait suffire pour rendre compte de la structure et de la dynamique des échanges au cours des débats. Il apparaît à la suite de ces premières analyses que les élèves occupent davantage l'espace interactif que les enseignants au cours des moments de débat. C'est d'ailleurs une justification que les quatre enseignants observés apportent au cours des échanges avec nous : le débat est un moment où ils disent se mettre volontairement en retrait pour laisser les élèves débattre entre eux. Pour autant, si les enseignants sont effectivement plus en retrait dans la mesure où ils prennent moins la parole

que les élèves, nos résultats montrent qu'ils restent largement présents dans les échanges. La densité du questionnement magistral que nous avons calculée reste en effet élevée quelles que soient les disciplines concernées.

La partie suivante s'attachera donc à poursuivre ces investigations en analysant la gestion de la progression de l'échange : nous chercherons à y observer concrètement la place qu'occupent les élèves et les maîtres dans la dynamique conversationnelle au-delà des visées ou des intentions affichées par les enseignants.

3. Gestion des séquences conversationnelles en lecture-littérature, en sciences et en philosophie

Cette partie vise à exposer une série de résultats touchant à l'organisation des séquences conversationnelles. Notre étude sera conduite centralement sur la conduite du débat en philosophie pour les quatre classes, en nous intéressant aux éléments considérés comme des marqueurs disciplinaires des modèles didactiques en acte (Garcia-Debanc, 2007b, 2008) : le lancement des séquences discursives par les enseignants, puis la progression thématique des échanges de la classe, ensuite les formes de questionnements observées en cours des débats et enfin les mouvements discursifs entre l'enseignant et les élèves. Après avoir effectué nos analyses sur les débats en philosophie, nous nous appuierons sur les points de comparaisons les plus significatifs avec les débats en lecture-littérature et enfin en sciences. Cette approche comparative nous permettra de mettre en lumière les éléments de convergence entre les débats disciplinaires mais aussi leurs particularités : cela nous conduira à nous interroger sur ce que les débats observés doivent à des propriétés génériques du débat ou à des logiques disciplinaires. Précisons enfin que si nous ne présentons pas intégralement les résultats de chacune des quatre classes pour chacun des quatre axes d'analyse disciplinaires précités et présentés au chapitre 7, l'ensemble des données et de leurs analyses sur lesquelles nous fondons nos propositions sont consultables dans les annexes n°10 et n°12.

3.1. Le débat en philosophie

Nous nous attacherons dans cette partie à étudier les modalités de construction d'une dynamique des échanges au cours des débats en philosophie. Il est donc intéressant de s'arrêter succinctement dans un premier temps sur la manière dont sont lancés les débats de la discipline. Comme le montrent les retranscriptions (cf. annexe n° 10), les questions initiales sont essentiellement des questions posées par les élèves¹⁷⁶ (classes n°1, n°2 et n°4) et plus rarement des questions posées par l'enseignante à partir d'un fait relaté par un élève (classe n°3). Plus précisément pour les classes n°1 et n°4, les questions du débat ont été formulées puis choisies par les élèves à la suite de la lecture d'un album de littérature de jeunesse. Concernant la classe n°2, la question a été déposée par un élève dans une « boîte à questions » ; cette boîte étant destinée à collecter les questions que les élèves voudraient discuter au cours du débat en philosophie. Précisons que les élèves de cette classe ont ensuite formulé d'autres questions en lien avec la question principale. Pour ces trois classes, le débat en philosophie fait donc suite à une séance spécifique centrée sur la formulation puis la sélection d'un questionnement philosophique. Ce n'est pas le choix retenu par l'enseignante de la classe n°3 qui propose aux élèves de réfléchir autour d'une anecdote rapportée par un élève au cours d'un *Quoi de neuf*. Rappelons les questions soumises au débat dans chacune des quatre classes :

Classe n°1 : Doit-on toujours faire notre devoir ?

Classe n°2 : Qu'est-ce que l'amour ?

Classe n°3 : **L'adulte**¹⁷⁷ peut-il tout exiger d'un **enfant** ?

Classe n°4 : Est-ce possible que des parents détestent leurs **enfants** ?

On peut dès lors constater que les questions ne se réfèrent pas spécifiquement à la vie scolaire des élèves mais amènent plus largement les élèves à considérer leur vie d'enfants, comme la formulation des questions le suggère. De par la formulation des questions, le débat en philosophie se construit comme un moment scolaire où la part de l'enfant est valorisée dans l'élève. Cela n'est pas sans rappeler ce que nous avons mis en évidence dans les

¹⁷⁶ Même si les questions sont émises par les élèves, nous n'occultons pas le fait que cela relève d'une intention de l'enseignant notamment dans le choix du support proposé aux élèves.

¹⁷⁷ C'est nous qui soulignons.

manuels scolaires. Le sujet en philosophie était davantage désigné sous l'appellation d'enfant que d'élève. La désignation sociale du sujet au dépend de sa désignation scolaire est sans doute une des caractéristiques du sujet didactique en philosophie à l'école.

A partir des questions posées aux élèves au commencement de la phase de débat, notre propos vise à montrer comment se construit la dynamique des échanges au cours des débats en philosophie.

3.1.1. Des séquences discursives initiées par les enseignants

Le premier point que nous pouvons relever est la manière dont les séquences discursives se construisent et s'enchainent. A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 218) qui définit la séquence comme «un bloc d'échanges reliés par un fort degré sémantique et/ou pragmatique », nous considérons la séquence discursive comme l'enchainement de plusieurs échanges entre locuteurs autour d'un même thème ou d'une même préoccupation. Se construisent ainsi au cours de ces séquences discursives des objets de discours sur lesquels les élèves interagissent, sous l'orchestration de l'enseignant. En nous centrant sur les phases de débat proprement dites, nous pouvons identifier plusieurs séquences discursives pour les débats observés. Nous avons pris uniquement en compte ici les moments de débat proprement dits dans les séances observées :

Séquences	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Numéro des tours de paroles	1-30	31-45	46-88	89-106	107-119	120-186

Tableau 59 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°1

Séquences	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Numéro des tours de paroles	347-409	410-480	481-529	530-539	540-545	546-574	575-592

Tableau 60 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°2

Séquences	S1	S2	S3	S4
Numéro des tours de paroles	598-623	624-635	636-645	646-675

Tableau 61 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°3

Séquences	S1	S2	S3	S4
Numéro des tours de paroles	30-85	86-94	95-134	135-256

Tableau 62 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°4

Nos observations montrent que chacune des séquences discursives identifiées relève de l'initiative des enseignants. C'est donc les enseignants qui prennent la décision de proposer un nouvel objet à discuter, sous la forme d'une question posée aux élèves. Nous pouvons par exemple repérer dans la classe n°3, les questions posées par l'enseignante (soulignées en gris) qui constituent un changement de séquences discursives:

- Séquence 2 32 M¹⁷⁸ moi il y a quelque chose que Sarah a dit tout à l'heure +¹⁷⁹ elle a dit souvent les adultes commandent et demandent aux enfants de faire des choses et comme les enfants ont peur ils obéissent ++ qu'est ce que vous en pensez de cette réaction là ? + après vous êtes beaucoup partis sur + mon père se croit tout permis + il me prend la place sur le canapé et caetera + mais si on sort un peu de notre quotidien même si c'est difficile à faire +++ mais on essaye de + s'élever un peu + de sortir de son quotidien et on essaye de penser à ce que Sarah nous a dit tout à l'heure ++ euh: certaines fois les grands euh: les adultes demandent des choses et comme les petits ont peur ils l: font en pensant que peut être c'est normal aussi + qu'est ce que vous en pensez vous de ça ?
- Séquence 3 44 M et: par rapport à ce que dit Soufiane + que c'est normal qu'on ait peur et qu'il faut toujours respecter les plus grands + ça veut dire qu'il y a une graduation dans le respect des-des gens ? ++ ça veut dire un:: un petit qui::: qui vient de naître qui est tout jeune parce qu'il n'y a pas plus petit que lui + ça veut dire qu'il n'a pas droit au respect ?
- Séquence 4 54 M donc en tant que grande personne on peut forcer un-un petit un enfant à faire + tout ce qu'on veut par exemple ? + si toi t'as envie de forcer ta petite sœur à aller dans le jardin & je prends un exemple + t'as pas le droit + mais moi en tant qu'adulte j'ai le droit de forcer ta petite sœur à y aller (silence de 10 s.) moi je suis adulte donc j'ai le droit de tout exiger de vous ?

Dans les extraits présentés ci-dessus, l'enseignante en posant des questions (éléments surlignés en gris) (ré)ouvre des séquences discursives. Les élèves interagissent ensuite autour des propositions faites par l'enseignante en répondant. A la suite de l'analyse de la répartition des prises de paroles pour les quatre classes, nous avons conclu que les enseignants laissaient

¹⁷⁸ Numéro du tour de parole concerné.

¹⁷⁹ Les conventions de retranscriptions sont précisées en annexe n° 9.

davantage de place aux élèves dans l'espace discursif au cours des phases de débat proprement dites. Or, l'ouverture des séquences discursives par les enseignants nous amène à nuancer l'apparente autonomie laissée aux élèves. Les enseignants guident les débats et participent à la dynamique des échanges en les rythmant.

Pour autant, les questions ouvrant les séquences discursives reposent nettement sur les propos avancés par les élèves au cours des échanges. Dans les changements de séquences précédemment présentés, on peut ainsi remarquer que l'enseignante propose aux élèves de reprendre et de réfléchir à ce que Sarah (*« moi il y a quelque chose que Sarah a dit tout à l'heure »*) et Soufiane (*« et: par rapport à ce que dit Soufiane »*) ont pu dire respectivement aux tours de parole 20 et 40. De la même manière, l'enseignante ouvre une troisième séquence discursive à partir d'un consensus qui semble s'être installé entre les élèves. La question que l'enseignante pose à ce moment-là (*« moi je suis adulte donc j'ai le droit de tout exiger de vous ? »*) permet aux élèves d'approfondir la réflexion collective. En ce sens c'est bien dans la prise en compte de ce que les élèves avancent au cours du débat que l'enseignante semble construire une place aux élèves dans l'espace discursif.

3.1.2. Une double orientation dans la progression thématique de l'échange

L'analyse et l'organisation des séquences discursives mettent en évidence une double orientation dans la progression thématique des objets du discours. Dans les quatre classes observées, on retrouve en effet une tension entre la volonté des enseignants de guider les échanges et celle de laisser aux élèves une certaine autonomie dans le choix des objets discutés. Cela se manifeste de la même manière dans les classes n°1, n°3 et n°4. La classe n°2, quant à elle, suit une organisation plus spécifique sur laquelle nous reviendrons dans la suite de notre texte.

La volonté de l'enseignant de guider les échanges vers un questionnement considéré comme philosophique

Nous relevons dans les classes n°1, n°3 et n°4 des similitudes dans la progression des objets thématiques. Plus précisément, les trois enseignants, après avoir posé la question retenue pour le débat aux élèves, laissent les élèves donner leur opinion sur le sujet. La première séquence discursive dans les trois classes peut ainsi être considérée comme un moment d'échanges laissé aux élèves, l'étayage des enseignants étant à ce moment davantage pragmatique que discursif (Grandaty, 2001). Pour le dire autrement, les interventions des enseignants sont davantage axées sur la recontextualisation de l'histoire lue (C1 DP1 19 M : « *NON + dans le texte c'est quand même un rite initiatique + il rentre dans la vie adulte en tuant un lion + s'il ne tue PAS le lion il ne devient PAS ADULTE et il ne devient pas un guerrier ++ donc là c'est quelque chose de très TRES important* ») et sur la clarification (C4 DP4 78 M : « *et qu'est-ce que tu veux dire par là ?* »), la reformulation des interventions des élèves (C4 DP4 82 M : « *on l'a grondé injustement + est-ce que c'est ça Lucas ?* ») ou sur la mise en lien des interventions des élèves (C4 DP4 46M : « *tu rejoins l'idée de Gatien en fait que : c'est un peu embêtant de ne plus aimer ses parents* »). Les échanges s'organisent donc autour des premières opinions des élèves durant 30 tours de parole dans la classe n°1, 25 dans la classe n°3 et 55 dans la classe n°4, soit la première séquence discursive.

A la suite de ces premiers échanges, les enseignants ouvrent une deuxième séquence discursive en posant une question qui permet de relancer les échanges. La question posée alors par les enseignants peut se comprendre de deux manières. Tout d'abord, on peut la comprendre comme le lancement de la recherche collective, voire la collaboration entre élèves autour d'une même question. On peut aussi la comprendre comme une recentration du débat sur ce que l'enseignant considère être l'intérêt philosophique du débat. Nous avançons cette deuxième hypothèse, en nous appuyant sur les documents de préparation que nous as remis l'enseignant de la classe n°1 (cf. annexe n° 8.2). La fiche de préparation de ce dernier reprend en effet les « problématiques philosophiques » qu'il compte développer avec les élèves au cours du débat :

- Qu'est-ce que le courage ?
- Le courage consiste-t-il toujours à affronter des dangers ?
- Le courage est-il une vertu ?
- Suffit-il d'avoir du courage pour être vertueux ?

Au regard de ces éléments relevant de la planification du débat par l'enseignant de la classe n°1, il est intéressant de voir comment cet enseignant ouvre la séquence n°2 :

Séquence 2 31 M alors + par rapport à ce que vient de dire votre camarade + **qu'est ce qui est le plus courageux ?**
+ tuer le lion ou affronter le regard des autres de la famille et du village ?

Cette ouverture de séquence ne repose pas directement sur les interventions précédentes des élèves. L'enseignant reprend le dilemme auquel est confronté le personnage de l'histoire, Yakouba, pour faire réfléchir les élèves sur le courage (question surlignée ci-dessus). L'enseignant amène donc les élèves sur une notion qui n'avait été ni abordée ni suggérée dans les propos des élèves au cours de la première séquence discursive et sur laquelle l'enseignant avait prévu de faire discuter les élèves, si on en croit sa fiche de préparation.

De la même manière dans la classe n°3, l'enseignante laisse discuter les élèves autour de la question retenue pour le débat. Toutes les interventions des élèves se basent sur des exemples de leur vie. C'est ainsi que les élèves déplorent que « *les grands se croient tout permis* » (C3 DP3 614 Amine) ou que les parents « *croient que leurs enfants c'est des chiens* » (C3 DP3 Yory). Les élèves au cours de la première séquence discursive reprennent les mêmes expressions précitées et s'accordent sur les mêmes idées. Seul un élève (C3 DP3 610 Simon) se démarque du consensus qui semble s'installer entre les élèves en faisant une autre proposition (« *ben des fois quand on se fait disputer + enfin ouais des fois + mais ben:: au fond de soi on sait que ça servira à quelque chose quand on sera plus grand + ben:: parce que ben:: en fait ben nous aussi il faut pas qu'on se croit tout permis* »). L'enseignante ouvre la deuxième séquence en demandant aux élèves de se décentrer de leurs exemples (éléments surlignés en gris ci-dessous) pour se centrer sur une seule et même question :

Séquence 2 32 M¹⁸⁰ moi il y a quelque chose que Sarah a dit tout à l'heure + elle a dit souvent les adultes commandent et demandent aux enfants de faire des choses et comme les enfants ont peur ils obéissent ++ qu'est ce que vous en pensez de cette réaction là ? + après vous êtes beaucoup partis sur + mon père se croit tout permis + il me prend la place sur le canapé et caetera + **mais si**

¹⁸⁰ Numéro du tour de parole concerné.

on sort un peu de notre quotidien & même si c'est difficile à faire +++ mais on essaye de + s'élever un peu + de sortir de son quotidien et on essaye de penser à ce que Sarah nous a dit tout à l'heure ++ euh: certaines fois les grands euh: les adultes demandent des choses et comme les petits ont peur ils l: font en pensant que peut être c'est normal aussi + qu'est ce que vous en pensez-vous de ça ?

Au-delà d'une synthèse des premiers échanges, l'enseignante reconnaît l'intérêt des exemples donnés par les élèves ou, tout au moins, ne les réfutent pas. La présence des conjonctions de coordination « mais si » concède ainsi une certaine valeur aux énoncés des élèves sans revenir sur leur valeur de vérité (Sprenger-Charolles, 1983) mais ouvre une autre séquence discursive autour d'une nouvelle question en proposant aux élèves de se centrer sur une question.

On retrouve également une construction de l'échange similaire dans la classe n°4. Les élèves donnent également de nombreux exemples pour répondre à la question du débat avant que l'enseignante n'ouvre une deuxième séquence discursive :

Séquence 2 86 M alors je voudrais vous poser une question pour avancer un petit peu ++ pour vous + qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ? +++
Emma

Dans cette intervention, l'enseignante demande aux élèves de se centrer sur un terme pour le définir pour « avancer un petit peu » (élément surligné en gris). La question posée par l'enseignante vise donc à marquer une rupture avec les premières interventions des élèves pour essayer, sinon de conceptualiser le terme « détester », tout au moins de le définir.

Les extraits présentés ci-dessus attestent bien de la volonté de recentrer le débat sur un élément par l'énoncé d'une question. Pour autant, les enseignants des classes n°1, n°3 et n°4 conduisent ensuite le débat en laissant les élèves choisir les thèmes à discuter. Les questions posées par l'enseignant sont donc plutôt à comprendre comme des propositions de discussion.

Les élèves choisissent les thèmes à discuter au cours du débat

Bien que les enseignants des classes n°1, n°3 et n°4 guident les débats, les élèves orientent le débat en choisissant des thèmes à discuter. Attardons-nous sur le débat de la classe n°4 pour montrer comment le débat est orienté par les élèves.

Dans ce débat les élèves sont invités au cours de la deuxième séquence discursive à définir le terme détester. L'enseignante demande aux élèves de préciser ce que signifie « détester quelqu'un » (C4 DP4 86 M : « *qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ?* ») puis d'identifier les différences entre détester une personne et une chose (C4 DP4 95 M : « *et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ?* »). Après cette dernière question, les élèves se mettent à chercher des choses qu'ils détestent. Un élève donne alors un exemple alimentaire (C4 DP4 118 Léo : « *oui quelque chose à manger + de la nourriture + je ne sais pas moi + des céréales par exemple* ») qui sera repris le tour de parole suivant par l'enseignante (C4 DP4 119 M : « *est-ce que c'est pareil de détester les épinards et de détester telle personne ?* »). Les élèves en reprenant cette dernière question posée par l'enseignante vont ensuite orienter le débat vers une autre question, celle de la différence entre un homme et un épinard. Plus largement, il est alors question de savoir ce qui spécifie l'humain à partir des distinctions entre les hommes et les végétaux. La question posée au début du débat est alors complètement abandonnée au profit de l'intérêt porté à la nouvelle question par les élèves. Il est intéressant de souligner que l'enseignante abandonne également la première question pour accompagner les élèves autour de cette deuxième question. On remarque d'ailleurs au cours de la quatrième séquence discursive que l'enseignante repose la deuxième question comme étant la question centrale débattue (C4 DP4 207 M : « *qui veut dire quelque chose d'autres sur la différence entre une plante comme un épinard et un homme ? + les différences et les ressemblances* »). Cela donne l'organisation suivante :

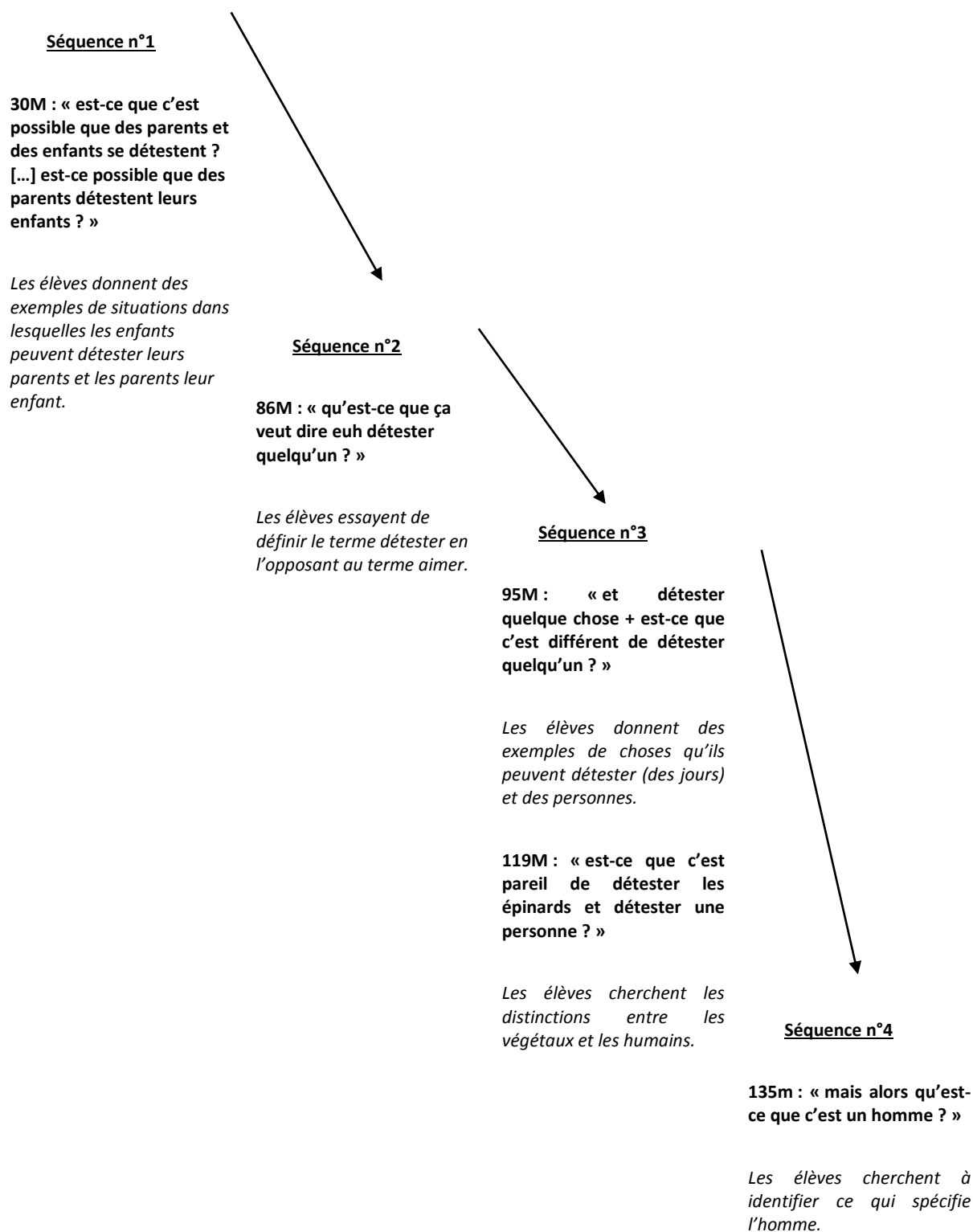


Figure 41 : Organisation des séquences discursives du débat en philosophie de la classe n°4

Nous notons ces changements d'orientation dans le choix des objets discutés comme des dénivellations du discours (Nonnon, 1996/1997). Ces dénivellations du discours sont toujours à l'initiative des élèves et sont repris de manière quasi-systématique par les enseignants. Les échanges dans la classe n°1 semblent illustrer encore ce point. Au cours de la séquence n°3 qui s'ouvre par une question de l'enseignant (C1 DP1 46 M : « *oui mais comment on sait que euh: là on parlait de lâcheté ? + comment on SAIT qu'une personne est lâche ? + oui comment sait on que Yakouba est lâche ?* »), les élèves évoquent dans leurs interventions les thèmes de bravoure (C1 DP1 49 Vincent : « *pour moi il a plus fait preuve de bravoure que de lâcheté parce que euh:: en tuant pas le lion euh:: + déjà il a épargné la vie de l'animal parce qu'il lui a rien FAIT le lion et après euh:: il s'est dit qu'on (n') était pas obligé de tuer un lion pour devenir un homme* »), d'honneur (C1 DP1 51 Nicolas : « *oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur* »), de mal intérieur (C1 DP1 68 Vincent : « *oui mais:: il aurait un mal intérieur* ») et de respect (C1 DP1 77 Nicolas : « *oui l'honneur c'est ce qu'on mérite + quand on a de l'honneur on est respecté par les autres* »). Ces thèmes que nous considérons comme des dénivellations du discours, sont tous relevés, repris et soumis à discussion par l'enseignant. De la même manière à la séquence n°7 au cours de laquelle l'enseignant demande aux élèves de reprendre les idées principales développées et sur lesquelles les élèves se sont accordés, on relève à nouveau des dénivellations du discours reprises par l'enseignant. En effet et alors que les élèves sont invités à produire des éléments de synthèse quant au débat, les élèves continuent à donner des idées autour de la peur (C1 DP1 167 Vincent : « *ben parce que tu as peur + en fait lâche c'est quand tu sais que tu vas de vas devoir surmonter ta peur face euh: je sais pas moi euh:: face à un truc qui te fais peur et que t'y vas pas* »). L'enseignant reprend d'ailleurs cet élément pour le mettre en lien avec le thème du courage.

La classe n°2 semble se démarquer des autres classes dans le sens où l'enseignante ouvre les séquences discursives, non pas à partir des interventions précédentes des élèves, mais à partir des questions que les élèves ont posées lors de la séance de questionnement précédant le débat à proprement parler. La dynamique globale de l'échange est donc organisée par un questionnement préalablement établi par les élèves et l'enseignante. On pourrait donc penser que les élèves n'ont pas la même autonomie dans le choix des thèmes discutés comme dans

les autres classes. Pour autant, nous relevons au cours de chacune des séquences discursives des dénivellations du discours reprises systématiquement par l'enseignante. Cette dernière laisse discuter les élèves autour des questions mais questionne ces dénivellations du discours et les thèmes associés par les élèves.

L'une des caractéristiques qui semble se dégager de l'analyse des débats en philosophie est l'organisation des séquences discursives prise en tension entre la volonté des enseignants de guider les élèves tout en leur laissant une place considérable dans les échanges, notamment dans les prises de paroles et dans le choix des thèmes à discuter.

3.1.3. Une forme de questionnement spécifique

Un autre élément significatif de l'étayage des enseignants est le nombre important de questions posées aux élèves. Au cours des différents débats en philosophie, on relève 50 questions posées par l'enseignant dans la classe n°1, 82 questions dans la classe n°2, 10 questions dans la classe n°3 et 70 questions dans la classe n°4. Afin de dégager la forme spécifique du questionnement des enseignants, nous analysons dans un premier temps les questions posées aux élèves, au cours de la phase de débat proprement dite, selon les catégories proposées par Liliane Sprenger-Charolles (1983). Chacune des questions est analysée comme une question adressée (QA) ou non-adressée (QNA), comme une question reformulante (QR) ou question non-reformulante (QNR) et comme une question catégorielle (QC) ou question propositionnelle (QP) (*supra*, p. 264). L'analyse des questions donne le diagramme présenté à la page suivante.

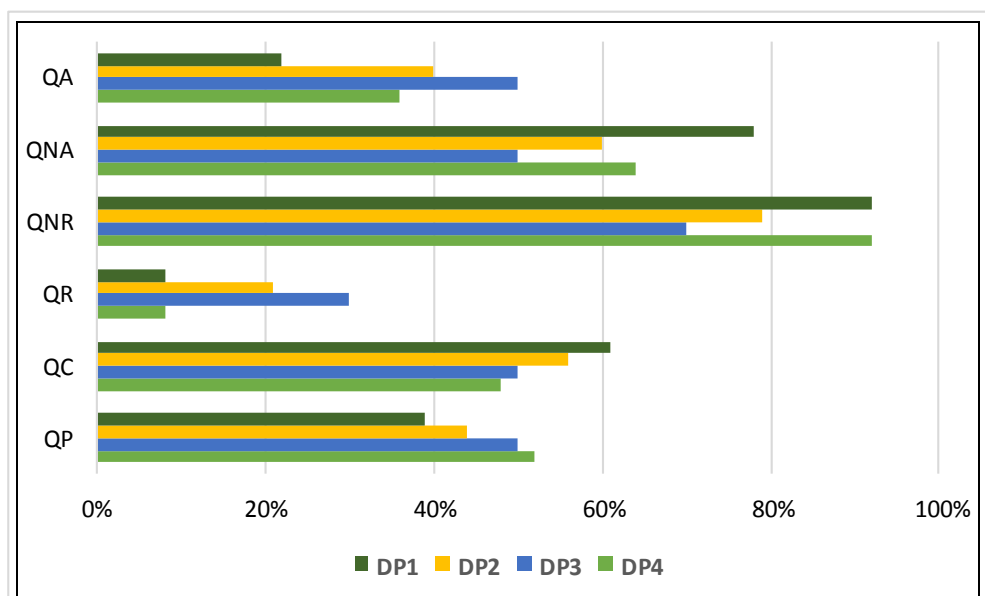


Figure 42 : Catégorisation des questions posées par les enseignants des quatre classes au cours de la phase de débat

Notons que les questions sont essentiellement des questions non-adressées (en moyenne 63%¹⁸¹) pour les classes n°1, 2 et 4¹⁸², c'est-à-dire des questions n'étant pas posées à un ou des élèves en particulier. Les questions sont au contraire des questions proposées à la classe pour prolonger la réflexion collective, à la différence des questions adressées (en moyenne 37%) qui permettent à l'enseignant de demander à un élève en particulier une explicitation ou une clarification. Par exemple au cours du débat dans la classe n°1, l'enseignant pose une question directement adressée à l'élève qui a avancé une nouvelle idée (C1 DP1 52 M : « *qu'est-ce que tu entends par honneur ?* ») avant que la question ne soit posée à l'ensemble de la classe (C1 DP1 55M : « *qu'est-ce c'est que l'honneur ?* »).

On note également que les questions sont essentiellement des questions non-reformulantes (en moyenne 83%). Nous avons considéré comme questions reformulantes (en moyenne 17%) les questions où l'enseignant demandait juste une confirmation après avoir reformulé une intervention d'un élève (C2 DP2 80 M : « *si je vois un petit peu ce que vous voulez dire +*

¹⁸¹ Ce nombre correspond à la moyenne des questions pour les quatre classes réunies.

l'amour c'est fait pour être heureux ++ mais on peut être heureux avec ses amis ou avec son amoureux + c'est ça ? »). Les enseignants posent donc le plus souvent des questions non-reformulantes aux élèves. Ces questions sont catégorielles (en moyenne 54%) et propositionnelles (en moyenne 46%). Rappelons que les questions catégorielles attendent des élèves une réponse par « oui » ou « non » alors que les questions propositionnelles amènent les élèves à formuler une réponse plus élaborée et complexe. Pour autant, les questions que nous avons considérées comme catégorielles présupposent des réponses plus développées qu'une réponse affirmative ou négative. Par exemple, la question posée par l'enseignante de la classe n°2, « *alors on (n') a pas de sentiment quand on est ami(s) ?* » (C2 DP2 96 M), amène les élèves à répondre par oui ou non, mais amène également les élèves à compléter leur réponse. D'ailleurs les réponses des élèves ne se réduisent jamais à une simple réponse en « oui » ou « non » et sont toujours développées et/ou argumentées.

On peut donc conclure que les questions posées par les enseignants sont essentiellement des questions non-adressées, non-reformulante, catégorielles et propositionnelles. Le nombre peu important de questions adressées au profit des questions non adressées est, selon nous, une spécificité des questions posées par les enseignants au cours du débat en philosophie. Le questionnement des enseignants est en effet davantage adressé au cours du débat en lecture-littérature, comme notre analyse le montrera ultérieurement (*infra*, pp.389-390). De plus, le fait que les questions ne soient pas adressées confère à renforcer l'idée que les élèves participent tous ensemble, voire collaborent autour d'une seule et même question. L'enjeu est bien de faire réfléchir les élèves collectivement autour d'un même questionnement. Nous pouvons faire un lien avec le questionnement dans les manuels de français et se référant au débat en philosophie ; nous avons relevé un fonctionnement similaire dans l'adressage des questions (*supra*, p. 160 et s.).

¹⁸² La classe n°3 ne recensant que dix questions, les résultats sont donc plus difficilement interprétables ici.

3.1.4. Des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant

Le nombre important de questions posées par les enseignants au cours du débat en philosophie rythme le dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1975). La dynamique conversationnelle de l'échange est de fait rythmée par le questionnement des enseignants qui reprennent et mettent en valeur les propositions individuelles des élèves pour en faire un objet de questionnement pour le groupe-classe. On peut avancer l'idée d'une orchestration de l'échange par le questionnement très présent des enseignants. Cela se vérifie essentiellement pour les classes à pédagogie classique, soit les classes n°1 et n°2. Cette orchestration est moins présente dans les classes à pédagogie alternative, les enseignants étant plus en retrait, notamment dans la classe n°3 dans laquelle l'enseignante intervient très peu (9% d'interventions pour l'enseignant contre 84% pour les élèves durant la phase de débat proprement dite).

Afin de montrer comment les enseignants orchestrent les échanges par le questionnement, nous montrons l'organisation des mouvements discursifs entre le questionnement de l'enseignant et les réponses des élèves. Pour faire, nous avons consigné les échanges dans un tableau puisque, comme le précise Jack Goody (1979,) cette organisation tabulaire aide à l'analyse, en montrant les mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant par un fléchage. Cette présentation est inspirée des outils méthodologiques proposés par Robert Bouchard (1984) pour montrer les mouvements discursifs ou encore ceux de Catherine Souplet (2012) pour faire figurer les mouvements de dialogismes au cours des séances d'histoire à l'école élémentaire.

L'analyse des mouvements discursifs met en évidence deux éléments dans les classes n°1 et n°2. Tout d'abord, les enseignants des deux classes précitées questionnent les élèves directement après leur intervention, sans pour autant que ces questions soient adressées, bien que les questions n'aient pas la même valeur dans les deux classes.

Dans la classe n°1, l'enseignant procède par reprises questionnantes. Nous considérons ces interventions comme des questions, l'intonation étant montante, et non comme des reformulations, même si la forme pourrait s'apparenter à des hétéro-reformulations (Volteau

et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b), voire des reprises totales. Dans l'extrait ci-dessous (C1 DP1), l'enseignant reprend un élément avancé par un élève pour le questionner directement, sans le paraphraser. Notons qu'on retrouve dans ces reprises les mêmes occurrences lexicales (éléments surlignés dans l'extrait ci-dessous) ; l'enseignant reprend ainsi les mêmes syntagmes que les élèves en les formulant sous forme de questions, comme dans l'extrait présenté à la page suivante.

TP	M	E
33	donc ça veut dire que dans ce cas-là + vous ne deviendriez pas des guerriers enfin UN guerrier et vous seriez mis au ban de la société + vous seriez relégués à un sous-rôle et vous deviendriez & ¹⁸³ tiens vous deviendriez quoi dans l'histoire ?	
34		Margaux : celui qui garde le troupeau
35		Juliette : un lâche ¹⁸⁴
36	alors + qu'est-ce que c'est un lâche ?	
37		Vincent : un looser
38	NON + on parle français	
39		Juliette : quelqu'un qui abandonne vite + qui abandonne
40		Joseph : oui mais monsieur & là le bâton de parole il ne sert à RIEN DU TOUT
41	mais si Violette va le donner ++ un lâche c'est quelqu'un qui abandonne vite c'est ça ?	
42		EEE : oui
43		Charlotte : c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches
44	qui n'a pas la confiance de ses proches ?	
45		Charlotte : c'est euh:: + ben oui là Yakouba n'a peut-être pas la confiance de ses proches mais euh:: il peut avoir une deuxième chance + oui c'est ÇA + ses proches peuvent lui laisser une autre chance

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————▶	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----▶	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 63 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°1

¹⁸³ Ce signe correspond à un enchaînement rapide de paroles.¹⁸⁴ Les éléments soulignés montrent les reprises faites par l'enseignant.

Dans l'extrait ci-dessus repris dans le tableau n°64, les flèches pleines montrent les mouvements discursifs allant des élèves à l'enseignant, les flèches en pointillés montrent les mouvements discursifs allant de l'enseignant aux élèves et les flèches en pointillés et en gras montrent les mouvements discursifs de reprise pour l'enseignant. Les éléments surlignés en gris mettent en évidence les occurrences lexicales reprises à la fois par l'enseignant et les élèves. L'enseignant procède ainsi par reprises questionnantes en reprenant les mêmes syntagmes que les élèves. On voit d'ailleurs que les élèves reprennent ces mêmes syntagmes pour répondre à la suite de l'enseignant, comme c'est le cas pour Charlotte au tour de parole n°45. Les mouvements discursifs mettent en évidence une forme du dialogue pédagogique relativement classique (Nonnon, 1990 ; François, 1990) dans le sens où les échanges se font entre l'enseignant et les élèves et rarement entre les élèves entre eux dans cette classe. Pour autant, les élèves qui prennent la parole pour répondre aux questions de l'enseignant ont, selon nous un statut particulier. En effet, l'élève n'est pas un locuteur quelconque, il répond aux questions de l'enseignant en tant que locuteur faisant partie du groupe-classe. Nous retrouvons ici ce que Liliane Sprenger-Charolles (1983) analysait dans les rapports locuteur/allocutaire à l'œuvre dans le dialogue pédagogique : l'élève qui prend la parole n'est pas seulement un locuteur réel, il devient le porte-parole du groupe classe. En effet, pour l'auteure (*ibid*, p. 64) :

L'élève est la source effective de l'énonciation c'est-à-dire le locuteur, mais en fait il et le porte-parole du groupe classe et en plus sa réponse se situe par rapport à un certain savoir disciplinaire qu'il est supposé connaître ou acquérir. L'auteur de l'énoncé – l'énonciateur – est donc bien différent du locuteur réel.

L'étayage de l'enseignant, notamment dans sa manière de poser des questions non-adressées, confère à construire ce statut de locuteur/allocutaire (Ducrot, 1981). Les élèves sont constitués des locuteurs devant être à la fois des énonciateurs, c'est-à-dire les auteurs de leur énoncé, mais aussi des locuteurs, porte-paroles du groupe. On relève à ce propos d'autres passages dans la classe n°1 où l'enseignant renforce cette appartenance au groupe-classe, notamment en sollicitant les collaborations entre élèves, comme l'exemple repris à la page suivante.

TP	M	E
51	alors là on est dans un contexte particulier + on est dans un conte déjà et on est surtout dans une société qui n'est pas la nôtre + on est dans en Afrique dans une société avec ses tribus donc ses rites ses codes + donc c'est quelque chose de très TRES particulier + justement on a fait exprès de prendre un texte qui n'a rien à voir avec notre vie pour que vraiment on enclenche une réflexion sur des autres sociétés ++ donc dans cette société il faut vraiment tuer un lion ou un animal qui est fort + puisque l'animal le plus fort de la savane c'est le lion en tout cas + et donc il faut faire preuve de bravoure en tuant ce lion ++ donc tout à l'heure on a parlé de la lâcheté	
52		Nicolas : oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur
53	qu'est-ce que tu entends par honneur ?	
54		Nicolas : ben euh: qui euh: un peu un lâche euh:: &
55		Joseph : & ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche
56	alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?	
57		Nicolas : je trouve pas
58	tu ne trouves pas + alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade + qu'est-ce que c'est que l'honneur ?	

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————→	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----→	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————→	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -→	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 64 : Extrait n°2 du débat en philosophie de la classe n°1

Dans l'extrait présenté dans le tableau n°66, Nicolas (C1 DP1 52) avance l'idée que Yakouba deviendrait un homme sans honneur s'il faisait croire qu'il avait tué le lion blessé. L'enseignant reprend le terme « honneur » en demandant de le définir. Nicolas tente alors une définition (C1 DP1 54) complétée par Joseph (C1 DP1 55) avant que l'enseignant demande à nouveau de définir ce qu'est l'honneur (C1 DP1 56). La question n'est pas adressée à Nicolas qui pourtant y répond en disant qu'il ne trouve pas d'exemple (C1 DP1 57). L'enseignant renvoie alors la question au groupe-classe en sollicitant leur aide (C1 DP1 58 : « *alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade* »). On voit ici la volonté de l'enseignant de ne pas interagir avec un seul élève mais de renvoyer au groupe-classe le questionnement afin que cela devienne un objet de discours collectif. Au-delà de l'intervention de l'enseignant, nous voyons la construction d'un locuteur idéal, basant ses propos sur les propos des autres.

On retrouve également dans la classe n°2, un étayage important de l'enseignante, notamment par les questions qu'elle pose aux élèves. On retrouve, tout comme chez l'enseignant de la classe n°1, une volonté de mettre en lien les interventions des élèves de manière à constituer un questionnement collectif, mais également le nombre de questions adressées conséquent (28 questions sur 70). Cette enseignante vise donc la recherche collective mais également le développement de la pensée personnelle de chacun des élèves. A la différence de la classe n°1, les questions ne sont pas uniquement des reprises questionnantes mais des questions qui visent à approfondir ce qui vient d'être dit ou pour mettre au jour les présupposés compris dans les énoncés des élèves, comme dans l'extrait présenté à la page suivante, au cours duquel les élèves réfléchissent à la question « A quoi sert l'amour ? ».

TP	M	E
60		Julio : ben ça sert à quoi l'amour ? + ben ça sert à être heureux
61	allez y je vous laisse comme d'habitude rebondir sur ce que Julio a dit ou sur autre chose ++ ou est ce que vous êtes d'accord ou pas d'accord ? < M écrit sur une affiche « Ca sert à être heureux (Julio) » > + Linda	
62		Linda : ça nous sert à ne pas être tout seul + par exemple + si ça fait 17 ans qu'il est tout seul + eh ben il cherche quelqu'un
63	ça veut dire que quand on n'est pas amoureux on est tout seul ?	
64		Linda : non + quand on:: quand on cherche quelqu'un on est:: ++ on est un petit peu triste parce que ++ euh:: les autres ils en ont un et nous non
65	donc quand on (n') a pas d'amoureux on est triste 2 + c'est ça ? 1 c'est ça que tu veux dire ? + Maxime < M écrit sur une affiche « Quand on n'est pas amoureux on est triste. (Linda) » >	
66		Max : Julio je ne suis pas d'accord avec toi parce que si on est marié et qu'on (n') est pas heureux ++ on (n') est pas obligé d'être heureux avec euh:: quand on est marié &
67		Julio : & ben si t'es marié c'est obligé que t'es heureux + parce que si tu l'aimes plus tu divorces
68	Sébastien	moi je pense que l'amour ça sert à avoir des enfants <rires>
69	qu'est-ce qu'on a dit ? +++ bon + est-ce que vous êtes d'accord avec Sébastien ou avec Linda ? + Sébastien nous dit que l'amour ça sert à avoir des enfants + Linda nous dit quand on (n') est pas amoureux on est triste(s) + d'accord + et Max nous dit ++ alors si j'ai bien compris tu nous disais on peut être marié et euh:: pas forcément être heureux + mais alors est ce qu'on est amoureux alors selon toi ? < M écrit sur une affiche « Ca sert à faire des enfants (Sébastien) » >	
70		Max : ben non

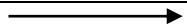



Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
		Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
		Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
		Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
		Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 65 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°2

Dans le passage présenté ci-dessus, l'enseignante interroge ce que les élèves avancent, tout en amenant de nouveaux éléments, pour aller plus loin dans la réflexion. Par exemple, lorsque Linda avance que l'amour « *ça nous sert à ne pas être tout seul* » et qu'on « *cherche quelqu'un* » quand on est seul (DP2 62), l'enseignante demande « *ça veut dire que quand on n'est pas amoureux on est tout seul ?* » (DP2 63). Dans cette intervention, l'enseignante fait un lien entre l'amour et le fait d'être amoureux, alors que Linda ne le suggérerait pas directement. De la même manière à l'intervention suivante, Linda avance que « *quand on:: quand on cherche quelqu'un on est:: ++ on est un petit peu triste* » (DP2 64), ce qui sera repris par l'enseignante et mis en lien avec ce qu'elle avait précédemment dit : « *donc quand on (n') a pas d'amoureux on est triste ?* » (DP2 65). Là encore, l'enseignante fait des liens qui ne sont pas directement suggérés par Linda. L'enseignante de la classe fait aussi de nombreuses synthèses, comme en (C2 DP2 69) pour à la fois reprendre les idées qui ont pu être développées par les élèves et reposer une question ensuite. Dans l'extrait suivant, l'enseignante reprend deux idées qui ont émergées au cours du débat (« *SOIT on le dit à tout le monde SOIT on le dit à la personne dont on est amoureux* ») avant de retourner une question au groupe-classe (« *est-ce qu'il faut le dire aux autres mais aussi est ce qu'il faut le dire à la personne dont on est amoureux ou pas ?* ») :

DP2 208 M : alors + alors + doit-on dire quand on est amoureux + il y a deux manières de voir les choses + SOIT on le dit à tout le monde SOIT on le dit à la personne dont on est amoureux ++ est-ce qu'il faut le dire aux autres mais aussi est ce qu'il faut le dire à la personne dont on est amoureux ou pas ? + Linda

Le fait également que l'enseignante note ce qu'ont dit les élèves, en prenant soin de mettre le prénom de l'élève, montre que l'enseignante est attentive à la fois à la construction de la pensée de chacun des élèves, notamment par les hétéro-reformulations (*supra*, tableau n°67)

au cours des synthèses et les demandes de clarifications personnelles, tout comme la construction du raisonnement collectif.

Les enseignants en intervenant souvent, notamment en posant des questions ne facilitent pas la collaboration entre les élèves.

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

L'analyse de la gestion du débat en philosophie par les enseignants met en évidence des éléments significatifs dans la mesure où ces éléments se retrouvent dans plusieurs des débats observés. Soulignons tout d'abord, l'importance donnée aux élèves dans les débats en philosophie. En effet, les élèves occupent l'espace discursif, tant dans le nombre de prises de paroles que dans la construction des objets du discours. Le fait, par exemple, que les séquences discursives soient ouvertes, et jamais closes, par les enseignants à partir des idées amenées par les élèves concourent à montrer l'importance donnée aux élèves. De la même manière, la forme du questionnement, sous forme de reprises questionnantes notamment, permet de donner une place conséquente aux propos des élèves qui ne sont peu, voire pas, invalidés par les enseignants. Nous pouvons considérer ces éléments comme des taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1988), c'est-à-dire comme des indicateurs de places au cours du débat. Puisque la parole est laissée aux élèves tout comme le choix des objets à discuter, nous avançons que les enseignants placent les élèves en position haute. Les élèves pour ne pas dire les enfants, ont une place considérable et l'étayage des enseignants concourt à montrer aux élèves l'importance de leur parole et de leur pensée.

3.2. Le débat en lecture-littérature

Dans cette partie, nous présentons des faits saillants de l'analyse afin de montrer la spécificité de chacun des débats disciplinaires. Plus précisément, nous nous attachons à préciser la manière dont sont ouvertes les séquences discursives et comment sont conduites les phases de questionnement ainsi que la forme du questionnement au cours des phases de débat à proprement parler.

Notons que nous relevons une différence dans la manière dont les enseignants mènent les phases de débat selon les classes à pédagogie classique et les classes à pédagogie alternative, cela donnant à voir des modalités différentes de construction du débat en lecture-littérature. Cela constitue d'ailleurs, selon nous, une caractéristique dans la construction de la discipline lecture-littérature dans classes à pédagogies alternatives. Il semblerait que le débat soit davantage considéré comme un genre scolaire que comme un genre disciplinaire dans ces classes.

3.2.1. Dynamique générale des échanges organisée par le questionnement des enseignants

Il convient de relever tout d'abord que le débat en lecture-littérature ne commence pas comme le débat en philosophie. En effet et alors que pour le débat en philosophie, les enseignants lancent le débat avec une question choisie par les élèves ou reposant sur les préoccupations des élèves, les enseignants proposent une mise en questionnement différente selon les classes, même si les questions reposent toutes sur la lecture du texte littéraire. Les modalités de questionnement contribuent d'ailleurs à l'organisation et l'enchaînement des séquences discursives.

Gestion des séquences discursives pour les classes à pédagogie classique

Pour les classes à pédagogie classique, les questions posées par les enseignants suivent le dévoilement progressif de l'histoire lue par les enseignants. Dans la classe n°1, l'enseignant propose un questionnaire de lecture (*cf.* annexe n° 8.3) comprenant sept questions :

- 1) Qui parle ?
- 2) De qui parle-t-on ?
- 3) Qu'est-ce qu'on apprend sur le narrateur ?
- 4) Qui raconte l'histoire ?
- 5) Quel est l'âge du narrateur ?
- 6) Quelles sont les occupations du narrateur ?
- 7) Trouve dans le texte ce qui est possible ou impossible.

Les élèves doivent répondre aux trois premières questions après la lecture oralisée du texte par l'enseignant, puis répondre aux quatre questions suivantes avec le texte devant eux. Une huitième question est ensuite posée aux élèves par l'enseignant autour de l'interprétation du

texte (DL1 : « *quelle est votre interprétation de l'histoire ? ++ c'est-à-dire en gros + selon vous + qui est le robot ? + qui est cette personne mystérieuse dont on parle ? + le petit garçon l'a appelé / l'a baptisé papa + quelle est votre interprétation ?* »). La mise en commun des réponses des élèves à ces différentes questions donnera lieu d'ailleurs à trois phases de débat. Ces questions posées aux élèves par l'enseignant, *via* le questionnaire de lecture correspondent à l'ouverture de séquences discursives. On relève ainsi neuf séquences discursives¹⁸⁵ dans la classe n°1 :

	Phase de débat n°1			Phase de débat n°2				Phase de débat n°3	
Séquences	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Numéro des tours de paroles	12-30	31-95	96-141	152-164	164-178	179-203	204-312	314-358	359-369

Tableau 66 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL1 pour la classe n°1

Dans la classe n°2, l'enseignante procède par dévoilement progressif de l'histoire. Elle lit ainsi six extraits de l'histoire à la suite desquels, elle pose une question aux élèves :

DL2 42 M : **alors** quelle est la réaction de Pedro ? et quelle est la réaction du papa ? + ces réactions sont-elles semblables ?

DL2 82 M : **alors** ++ jusqu'à présent + Pedro + est ce qu'il a encore des préoccupations d'enfant ?

DL2 126 M : **alors** ++ est ce que vous êtes d'accord avec sa maman quand elle lui dit + **les enfants ne sont contre rien les enfants sont seulement des enfants + les enfants doivent aller à l'école beaucoup travailler jouer et être gentils avec leurs parents** ++ donc ça veut dire qu'elle lui dit quoi ?

DL2 178 M : **alors** + au début de ce passage + quelle est la préoccupation de Pedro ? ++ Max

DL2 242 M : **alors** déjà + comment trouvez-vous sa manière de parler ?

¹⁸⁵ La huitième question posée par l'enseignant de la classe n°1 donne lieu à deux séquences discursives.

DL2 262 M : **bon alors** + comment réagissent les enfants à cette rédaction ?

De la même manière que dans la classe n°1, les questions posées par l'enseignante correspondent à l'ouverture de six séquences discursives. Ces séquences sont d'ailleurs mises en évidence par le connecteur « alors » (éléments surlignés en gris) qui joue ici le rôle de marqueurs de structuration conversationnelle (Sprenger-Charolles, 1983). Comme le rappelle Liliane Sprenger-Charolles (*ibid*, p. 60), le marqueur « alors » peut servir « de bornes aux différentes séquences discursives aux niveaux fonctionnel et thématique ». Les séquences discursives sont donc ouvertes par l'enseignante par rapport à la lecture progressive du texte, l'enjeu pour l'enseignante étant de faire une lecture méthodique du texte :

Séquences	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Numéro des tours de paroles	42-79	80-125	126-177	178-241	242-253	254-284

Tableau 67 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL2 pour la classe n°2

Dans les deux classes à pédagogie classique, nous relevons ainsi une organisation thématique basée sur la lecture du texte littéraire. Le texte littéraire a donc ici un statut particulier puisqu'il est à la fois le support de l'activité de compréhension et d'interprétation, mais il impose également une organisation de la séance de lecture-littérature.

De plus, nous identifions dans les séances, des moments de compréhension et d'interprétation distingués par les enseignants au cours de leur séance. Dans la classe n°1, l'enseignant consacrent les deux premiers moments de débat à la compréhension du texte littéraire. On a d'ailleurs un questionnement de l'enseignant proche de celui qu'Elisabeth Nonnon (1995) et Lilianne Sprenger-Charolles (1983) mettent en évidence au cours de l'explication de textes en lecture-littérature, comme nous le développerons plus largement dans la suite de notre texte. Le dernier moment de débat est présenté par l'enseignant comme un moment d'interprétation du texte littéraire (C1 DL1 313 M : « *qu'est-ce que vous pensez chacun de l'histoire ?* »). Dans la classe n°2, l'enseignante centre essentiellement sa séance sur la compréhension du texte littéraire. D'ailleurs quand un élève propose une hypothèse interprétative, l'enseignante le reprend en précisant que rien ne permet de vérifier cette idée

(éléments surlignés en gris) puis elle recentre l'échange sur la compréhension du texte, en posant de nouvelles questions de compréhension (éléments surlignés en noir):

DL2 220 M : un général OUI c'est un général + un général
c'est haut dans la hiérarchie militaire + très
BIEN + c'est un général et peut être QUE +
j'ai bien dit peut être que un militaire vient
dans la classe pour savoir si les parents des
élèves sont pour ou contre la dictature +
mais on (n') en sait rien du TOUT ++ qu'est-
ce que vous pensez du cadeau qu'il leur
donne ? + c'est à dire **une médaille en or et**
un ruban comme celui-ci aux couleurs du
drapeau + déjà qu'est-ce que vous en
pensez ? et pourquoi ce cadeau ? ++ vous
imaginez un militaire entre dans la classe et
vous fais faire une rédaction et le gagnant
aura une médaille et un ruban + Iliès

La manière dont s'enchainent les séquences discursives avec une délimitation nette entre la compréhension et l'interprétation permet de mettre en évidence une image de la discipline lecture-littérature qui n'est pas sans rappeler les objectifs déclarés par les enseignants de cycle 3 dans les questionnaires (*supra*, p.) ; ces objectifs étant centrés sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

On observe également que les séquences discursives sont toujours closes par les enseignants, ce qui n'était pas le cas pour le débat en philosophie, où les séquences n'étaient jamais closes mais donnaient lieu à l'ouverture d'une autre séquence discursive. L'organisation au cours du débat en philosophie était davantage centrée sur les dénivellations du discours, le plus souvent à l'initiative des élèves, alors que le débat en lecture-littérature suit strictement la logique de découverte et de compréhension du texte littéraire. Les marqueurs de structuration conversationnelle (éléments surlignés en gris) marquent d'ailleurs la clôture des séquences discursives par les enseignants comme le montre l'extrait ci-dessous :

DL1 204 M : **d'accord** + **alors euh::** + **ENSUITE** ++ **la**
question de la vérité + vous allez repérer
avec une couleur les éléments dans le texte
qui font que c'est possible que ce soit un
enfant + et plus un garçon ++ qu'est-ce qui
est possible qu'un garçon fasse ? [...]

Dans l'extrait ci-dessus, le marqueur de structuration conversationnelle « d'accord » clôt la séquence discursive en validant la proposition énoncée précédemment par un élève, avant que l'enseignant n'enchaîne une nouvelle séquence discursive par les autres marqueurs de conversation conversationnelle « alors » et « ensuite ».

De la même manière, l'enseignante de la classe n°2 dans l'extrait ci-dessous clôt une séquence discursive par une hétéro-reformulation des propositions avancées par les élèves, introduite par le marqueur de conversation conversationnelle « donc », avant d'ouvrir une nouvelle séquence discursive introduite par le marqueur de conversation conversationnelle « alors » :

DL1 242 M : **donc** c'est plutôt un cadeau de militaire effectivement + est ce que quelqu'un d'autre qu'un militaire pourrait dire vous gagnerez une médaille en or / bon d'accord en sport on gagne des médailles mais:: / **alors** + on continue et après on arrête ce dernier passage

On constate, qu'à la différence du débat en philosophie, le débat en lecture-littérature pour ces deux premières classes observées, s'organise par l'enchaînement de séquences ouvertes et sont closes par les enseignants. Elles sont de plus fortement corrélées à l'organisation de la lecture méthodique du texte littéraire.

Gestion des séquences discursives pour les classes à pédagogies alternatives

Pour les classes à pédagogies alternatives, nous n'observons pas la même organisation des séquences discursives. Alors que pour les classes à pédagogie classique, les séquences discursives s'organisaient selon la découverte progressive du livre, les enseignants des classes à pédagogies alternatives n'organisent pas leur séance de débat sur la construction de la compréhension du texte lu. Dans la classe n°3 (cf. annexe n°10.3.3), l'enseignante pose une question générale aux élèves directement après la lecture du texte (C3 DL3 36 M : « *est-ce un conte de Noël dans lequel vous retrouvez cette idée de joie:: + de bonheur ? ++ ou est-ce qu'au contraire c'est une histoire qui:: qui fait pas trop penser à un conte de Noël + parce que elle va être triste ou des sentiments comme ça ?* ») qui amène les élèves à partager leurs ressentis sur le texte littéraire. L'enseignante ouvre deux autres séquences, après avoir reformulé la prise de parole de l'élève qui est intervenu avant elle puis posera une nouvelle

question aux élèves. On compte ainsi trois séquences discursives au cours de la phase de débat dans la classe n°3 :

Séquences	S1	S2	S3
Numéro des tours de paroles	37-51	52-79	80-112

Tableau 68 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL3 pour la classe n°3

La séance s'organise ainsi dans la classe n°3 autour du partage des impressions de lecture. La progression imposée par l'enseignante vise à aider les élèves à endosser une posture de lecteur. C'est ainsi qu'on remarque que l'enseignante pose une question pour ouvrir la séquence discursive n°2 pour demander aux élèves de ne plus seulement raconter l'histoire mais donner des impressions personnelles sur l'histoire entendue. La dernière séquence discursive vise quant à elle à demander aux élèves d'expliquer en quoi il est possible de considérer une histoire joyeuse alors que l'histoire se termine par la mort de la Petite Fille aux allumettes. L'enseignante adopte ici un étayage plus directif qu'au cours du débat en philosophie où elle ne prenait la parole qu'après l'avoir sollicitée, au même titre que les élèves de la classe. Si le même protocole de débat est planifié, soit un élève responsable de distribuer la parole et un autre responsable du temps, l'enseignante s'octroie 16 fois la parole sans l'avoir sollicitée auprès de l'élève responsable à partir du tour de parole n°58 pour aider les élèves à formuler leurs ressentis sur le texte. L'organisation des séquences discursives ouvertes et closes par l'enseignante, présentée à la page suivante, donne à voir une organisation linéaire du débat, sans dénivellation du discours, orientée vers l'objectif fixé par l'enseignante.

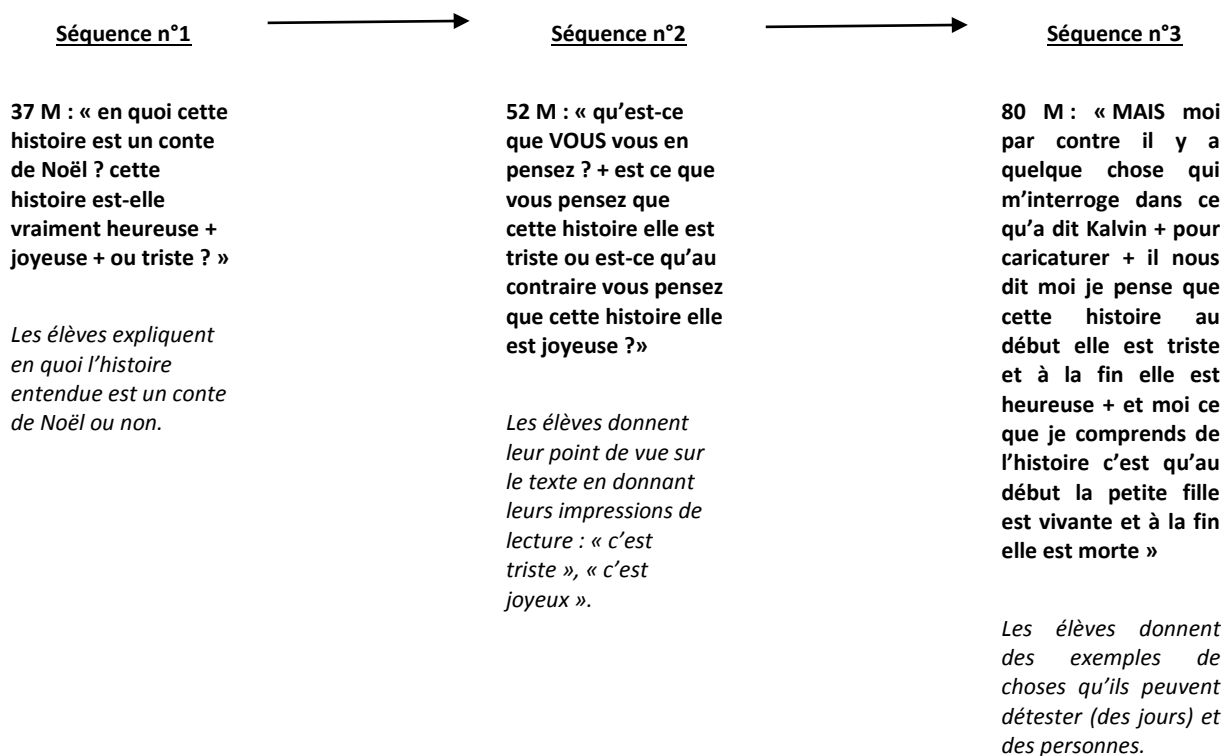


Figure 43 : Organisation des séquences discursives du débat en lecture-littérature de la classe n°3

Dans la classe n°4 (cf. annexe n°10.4.3), l'enseignante, après avoir lu le texte littéraire, pose directement trois questions (C4 DL4 41 M : « *est-ce qu'on a des questions ou:: ça nous a fait penser à quoi ou:: qu'est-ce qu'on a envie de dire à partir de cette histoire ?* ») puis une autre question (C4 DL4 115 M : « *BON + et quelle est l'ambiance de cette histoire ?* »). L'enseignante ouvre deux séquences discursives mais dans chacune de ces séquences, on relève des dénivellations du discours laissées à l'initiative des élèves. En effet au cours de la première séquence discursive, qui s'étend de l'intervention 41 à 114, les élèves posent des questions sur le texte littéraire (C4 DL4 42 Jean : « *c'est qui qui parle ?* » ; C4 DL4 58 Emma : « *mais comment il peut se transformer en papillon à la fin alors que c'est un humain ?* » ; C4 DL4 64 Constance : « *je trouve que c'est important de se demander A QUI il parle ?* ») ; ces questions donneront lieu à des échanges entre les élèves pour vérifier chacune des hypothèses interprétatives avancées par ces derniers. De la même manière au cours de la

deuxième séquence discursive qui commence à l'intervention 115, les élèves interrogent l'histoire en se demandant si le texte ne serait pas la suite d'une première histoire (C4 DL4 158 Gatien : « *en fait je trouve que c'est impressionnant par ce qu'on dirait que dans le livre on a tout cassé et qu'il ne reste que le désert + on devrait regarder si le livre il a pas un numéro et que dans un numéro avant on apprendrait qu'on a tout cassé* ») puis interrogent la posture de l'auteur en se demandant quelle est l'intention de l'auteur du texte littéraire (C4 DL4 202 Gatien : « *ah OUI + peut-être que l'auteur il était / il n'aimait peut-être pas être accompagné:: avoir des amis:: + c'est peut-être pour ça qu'il a inventé cette histoire un petit peu sombre sans trop beaucoup de personnes* »).

Ainsi dans les deux classes à pédagogies alternatives, l'organisation des séquences discursives ne vise pas la compréhension du texte littéraire lu, mais laisse plus de place pour le ressenti et les impressions de lecture des élèves.

Concluons cette partie en précisant qu'à la différence du débat en philosophie, le débat en lecture-littérature suit une organisation plus linéaire. En effet, la manière dont sont construites et dont s'enchainent les séquences discursives autorise moins les dénivellations du discours des élèves, les enseignants orientant le débat par des pratiques langagières de questionnement et de reformulation vers la compréhension et l'interprétation du texte littéraire.

3.2.2. Mouvements discursifs : une gestion du questionnement et de la reformulation différentes selon les moments du débat

Dans le débat en lecture-littérature, les mouvements discursifs ne s'organisent pas de la même manière que pour le débat en philosophie. Il convient tout d'abord de faire une distinction entre les moments de débat portant sur la compréhension du texte et ceux portant sur l'interprétation du texte. En effet, la compréhension et l'interprétation du texte ne donnent pas lieu aux mêmes mouvements discursifs ni au même étayage des enseignants. Les pratiques langagières des enseignants aux moments de débat portant sur la compréhension du texte littéraire sont essentiellement des pratiques de questionnement alors que les moments de débat portant sur l'interprétation du texte relèvent principalement sur des pratiques de reformulation. Ces faits sont relevables pour les classes à pédagogie classique dans lesquelles on observe ces moments de compréhension et d'interprétation. Pour les classes à pédagogie

alternative et puisque les moments de compréhension ne sont pas explicitement marqués par les enseignants, l'étayage de l'enseignant est encore différent.

Mouvements discursifs pour les moments de compréhension

Dans les classes à pédagogie classique, on relève la même forme du questionnement au cours des phases de questionnement sur la compréhension du texte. En effet, les enseignants posent des questions qui laissent finalement peu d'initiative de la part des élèves. Le questionnement des enseignants, que nous considérons comme des actes directeurs (Tauveron, 2001c), subordonnent les élèves à répondre uniquement aux questions posées par les enseignants. Cette manière de conduire les échanges est liée, selon nous, à la spécificité des contenus disciplinaires en jeu au cours du débat en lecture-littérature (*infra*, p. 398 et s.).

Dans l'extrait de la classe n°1 présenté à la page 364 dans le tableau n°71, on remarque que l'enseignant dirige la phase de questionnement en posant notamment des questions sous la forme d'une phrase à compléter (C1 DL1 277 M : « *mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ?* » ; C1 DL1 279 M : « *une pièce qui est ?* » ; C1 DL1 281 M : « *si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?* » ; C1 DL1 290 M : « *donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ?* » ; C1 DL1 293 M : « *intime c'est quoi ?* »). L'enseignant sélectionne des termes avancés par les élèves (éléments surlignés en gris) pour arriver à mettre en évidence l'idée que la pièce est une pièce secrète. Les élèves, dans cette phase de questionnement sont amenés à répondre par un mot (C1 DL1 78 EE : « *PIECE* ») ou un syntagme nominal (C1 DL1 80 EE : « *fermée à clé* ») ou pas une phrase minimale induite par le questionnement de l'enseignant (C1 DL1 283 Vincent : « *que c'est interdit d'y entrer* »)¹⁸⁶. Cela rappelle ce qu'Elisabeth Nonnon (1995, p. 133) mettait déjà en évidence dans les séquences de lecture méthodique au lycée :

La parole s'éparpille à un rythme soutenu dans une multitude d'énoncés brefs répartis entre plusieurs élèves, répondant à tour de rôle aux sollicitations de l'enseignant, sans qu'aucun d'eux ne prenne en charge un énoncé plus long.

¹⁸⁶ Nous nous appuyons ici sur les catégories utilisées par Frédéric François dans l'UR CNRS 1031, repris par Elisabeth Nonnon (1995) pour décrire la structuration syntaxique des énoncés produits par les élèves.

Pour le dire autrement, les élèves ont dans cet espace discursif construit par l'enseignant la charge de « combler » les blancs laissés par l'enseignant (Nonnon, 1995, p. 134). Les réponses des élèves sont ainsi subordonnées de manière syntaxique et pragmatique, la forme attendue de la réponse étant induite par la syntaxique de la question de l'enseignant et les actes de paroles des élèves n'étant que des actes réactifs (Tauveron, 2001c).

TP	M	E
277	mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ? ¹⁸⁷	
278		EE : PIECE
279	une pièce qui est ?	
280		EE : fermée à clé
281	si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?	
282		Andy : que c'est dangereux
283		Vincent : que c'est interdit d'y entrer
284	que c'est interdit d'y entrer + ça peut être dangereux on ne le sait pas + Adélaïde	
285		Adélaïde : ou peut-être qu'elle sert à rien
286	AH toi Adélaïde elle ne sert à rien + Nicolas	
287		Nicolas : je ne suis pas d'accord avec Adélaïde + si elle ne sert à rien on (n') a pas besoin de la fermer à clé
288	bonne remarque de votre camarade	
289		Charlotte : peut-être qu'il y a des choses secrètes dans cette pièce
290	donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ? + si je fermais une porte à clé et que je vous interdisais de l'ouvrir	
291		Joseph : ça voudrait dire que vous voulez nous cacher des choses
292		Ines : ça voudrait dire que c'est quelque chose d' intime
293	intime c'est quoi ?	
294		E : c'est personnel
295		E : c'est un secret
296	un SECRET ++ est-ce que vous êtes d'accord avec ce mot ?	
297		EEE : oui

187 A la différence du débat en sciences et en philosophie, les éléments surlignés pour le débat en littérature mettent en évidence les questions posées par l'enseignant sans que les éléments avancés par les élèves soient systématiquement repris.

Légende du tableau	Éléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————▶	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	- - - - -▶	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 69 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

De la même manière, dans la classe n°2, on retrouve ces mêmes mouvements discursifs entre l'enseignante et les élèves dans l'extrait repris dans le tableau n°72 à la page suivante. Les questions de l'enseignante sont des questions que les élèves doivent compléter (C2 DL2 90 M : « *LA il pose un mot + un mot important dont on a déjà parlé + lequel ?* » ; C2 DL2 92 M : « *alors dictature ++ selon vous c'est un sujet d'enfant:: ou un sujet d'adu::lte ? ou un sujet des deux ?* » ; C2 DL2 94 M : « *qu'est-ce qu'il commence à faire Pedro ?* »), en donnant des réponses courtes. Nous reprenons l'expression qu'Elisabeth Nonnon (1995, p. 133) emprunte elle-même à Danièle Manesse et Isabelle Grellet (1991, p. 20) : la structure conversationnelle des phases de débat en lecture-littérature se donne à voir comme un « feu roulant de questions et de réponses ». On voit d'ailleurs que l'enseignante suit une progression qui amène les élèves à donner la réponse attendue par l'enseignante, cette réponse étant validée par le marqueur de structuration conversationnelle « très bien » (C2 DL2 100 M).

TP	M	E
88	oui mais qu'est ce qui nous montre qu'il a des préoccupations d'enfant ? Sébastien	
89		Sébastien : que quand Daniel il allait lui donner des bonbons
90	oui il pensait aux bonbons etc. il pense à la télévision & ce sont des choses qui intéressent les enfants ça ++ LA il pose un mot + un mot important dont on a déjà parlé + lequel ? +++ Calogéro	
91		Calogéro : la dictature
92	alors il pose le mot DICTATURE ++ alors dictature ++ selon vous c'est un sujet d'enfant : ou un sujet d'adulte ? ou un sujet des deux ? + Inès	
93		Inès : un sujet d'adulte
94	alors + plutôt un sujet d'adulte + d'accord & donc là on voit qu'il commence à quoi ? + qu'est-ce qu'il commence à faire Pedro ? +++ euh:: Calogéro	
95		Calogéro : il commence à grandir dans sa tête
96	à cause de quoi ? + quel est l'événement + qui l'a un peu fait changer dans sa tête ? ++ Calogéro nous dit qu'il commence à grandir dans sa tête + à cause ou grâce à quoi ? ++ Cheick	
97		Cheick : à cause que::: c'est quand son père à Daniel il s'est fait arrêter
98	non c'est pas à ce moment-là + qui est ce qui peut dire si Cheick a raison ou pas ? ++ est ce que c'est à partir du moment où le papa de Daniel il s'est fait arrêter que + Pedro il a commencé à grandir dans sa tête ? Calogéro	
99		Calogéro : non c'est quand la mère de Pedro elle se met à pleurer
100	TRES BIEN ++ puisqu'après l'arrestation du père de Daniel il pense encore aux bonbons et à la télé & est ce qu'il s'est vraiment rendu compte de l'arrestation ?	
101		E : non

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————→	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----→	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————→	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -→	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 70 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Mouvements discursifs pour les moments d'interprétation

Les mouvements discursifs pour les moments de débat portant sur l'interprétation du texte littéraire ne s'organisent pas de la même manière. On relève effectivement moins de questions que de reformulations. Notons également que ces reformulations sont des hétéro-reprises (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b) formulées par les enseignants sans que ce dernier n'apporte de modifications ou corrections. Par exemple dans la classe n°1, l'enseignant, au cours de la séquence discursive n°7 au cours de laquelle il demande aux élèves de donner leur interprétation personnelle du texte, reprend littéralement les propositions des élèves sans même les questionner. L'extrait suivant montre ces phénomènes que nous décrivons :

TP	M	E
314		Anthony : ben les parents du petit garçon sont peut-être morts et:: le petit garçon a créé un robot pour avoir de la compagnie et surtout quelqu'un qui s'occupe de lui
315	donc des décès	
316	↓	Vincent : mais c'est pas possible parce qu'on parle de la mère du petit garçon
317	oui mais là pn (n') pas dans les intuitions on est dans l'interprétation personnelle ++ chacun dit ce qu'il PENSE ++ donc +++ un décès des parents et l'enfant fabrique un robot ★ margaux	
318		Margaux : ben moi je pense que le petit garçon est un peu rêveur
319	donc toi tu penses que c'est un rêveur et que l'histoire est ?	
320		Margaux : imaginaire
321		Noémie : inventée
322	donc que le garçon est un peu rêveur et que l'histoire est imaginaire ★ Ines	

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————→	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----→	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————→	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -→	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 71 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

De même, dans la classe n°2, l'enseignante suspend son questionnement intensif à un seul moment pour laisser parler les élèves afin que ces derniers donnent leur avis personnel sur le fait que les enfants ne doivent pas s'occuper des affaires des grands (C2 DL2 128 M : « *des affaires des grands* + *alors* ++ *qu'en pensez-vous ?* »). On assiste dans l'extrait repris dans le tableau n°74 ci-dessous à des hétéro-reformulations successives des interventions des élèves sans que les éléments ne soient à aucun moment ni validés ni modifiés ou corrigés.

TP	M	E
128	<i>des affaires des grands</i> + <i>alors</i> ++ <i>qu'en pensez-vous ?</i> ++ <i>Iliès</i>	
129		Iliès : je pense que <i>sa mère a raison</i> un peu et Pedro aussi + bon d'accord <i>sa mère elle dit que les enfants ne doivent pas s'occuper de ça</i> je comprends mais ++ Pedro il peut aussi avoir des <i>responsabilités</i> + <i>il peut aussi choisir</i>
130	<i>choisir quoi ?</i>	
131		Iliès : ben si:: il est contre la dictature ou: avec la dictature
132	<i>donc tu penses que lui peut donner son avis sur les choses des grands</i>	
133		E : ben oui + <i>il peut donner son avis</i> mais pas s'occuper des affaires
134	<i>donc il peut donner son avis</i> mais pas s'occuper des affaires des grands ++ d'accord ++ Calogéro	
135		Calogéro : ben je suis d'accord avec E car Pedro il a le droit de donner son avis et euh:: <i>des fois il y a des affaires qui concernent les adultes et pas les enfants</i> parce qu'il sont trop petits
136	hum hum + Inès	
137		Inès : je suis plutôt d'accord avec la <i>maman</i> + <i>il ne faut pas s'occuper des affaires des grands</i> parce qu'après euh:: les enfants vont avoir peur

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————▶	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----▶	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 72 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Les débats en lecture-littérature donnent donc à voir des mouvements discursifs et un étayage des enseignants basés sur le questionnement intensif durant les moments consacrés à la compréhension du texte et un étayage basé sur la reformulation des interventions des élèves au cours des moments consacrés à l'interprétation personnelle des élèves. Tout laisse à penser que lorsque les élèves donnent leur point de vue ou font part de leurs ressentis sur le texte littéraire, les enseignants questionnent moins les élèves mais mettent en valeur leurs idées en les reformulant, sans les corriger ou même mes modifier.

On retrouve également ces mêmes phénomènes de reformulation, de manière plus systématique encore, pour la classe n°3 et n°4. Prenons l'exemple de la classe n°3, dans l'extrait présenté dans le tableau n°75 à la page suivante. Rappelons que l'enseignante de cette classe, cherche à ce que les élèves formulent leurs impressions de lecture. L'enseignante, en reformulant de manière quasi-systématique, les interventions des élèves, met en évidence leurs idées sur le texte. Notons, la manière insistante avec laquelle l'enseignante demande aux élèves de parler à la première personne du singulier, soit en « je », et non en s'exprimant de manière indéfinie, par l'emploi du pronom « on » (éléments surlignés en noir) (C3 DL3 52 M : « *qu'est-ce que VOUS vous en pensez ?* » ; C3 DL3 58 M : « *dis-nous pourquoi TOI Clément tu penses que c'est triste ?* » ; C3 DL3 67 M : « *est ce que tu peux nous dire + TOI ++ tu dis on SENT qu'elle est heureuse + mais j'aimerais que tu nous dises précisément pourquoi tu sens qu'elle est heureuse* »). C'est un fait relativement significatif (éléments surlignés en noir dans l'extrait suivant) puisqu'on ne relève cette insistance que pour le débat en lecture-littérature et non pas pour les autres débats disciplinaires.

TP	M	E
58	attends attends Amine ++ dis-nous pourquoi TOI Clément tu penses que c'est triste ?	
59		Clément : ben déjà parce qu'elle est toute seule la fille ++ elle est dehors et elle doit rentrer quand elle a des sous + ou sinon son père va la battre + donc je trouve que c'est triste
60	donc tu vois l'aspect triste de l'histoire car cette petite fille elle est seule dans la rue à vendre des allumettes pour aider sa famille à vivre + et toi tu te dis elle doit obligatoirement rentrer chez elle avec de l'argent sinon ça se passe très mal pour elle + donc toi tu vois ce côté-là + d'accord + Calvin	
61		Kalvin : c'est euh:: + au départ on a un peu pitié pour elle + parce qu'elle est dans la rue et elle doit vendre des allumettes pour rentrer chez elle et là:: à ce moment-là c'est plus triste que joyeux mais après on se rend compte que quand elle va mourir euh:: elle va être joyeuse + mais pour moi l'histoire elle est plus triste que joyeuse
62		Amine : Simon
63		Simon : oui au début c'est comme Calvin il dit + on a un peu pitié pour elle + ben en fait ça-ça / c'est un peu entre les deux ++ c'est comme Calvin et MANSSOUR DIN + pour moi c'est plus le côté triste parce qu'il y a plus de tristesse que de joie
64	pour toi il y a plus de tristesse que de joie + tu as ressenti plus de tristesse en écoutant cette histoire que de joie	
65		Amine : Sarah
66		Sarah : ben c'est vrai que c'est entre les deux parce qu'on ressent que la petite fille elle est heureuse à la fin de cette histoire + même si elle se fait battre + si elle est dans le froid et dans la neige et qu'elle a que des allumettes pour se réchauffer + ben on sent qu'elle est heureuse en fait

67	pardon Sarah + est ce que tu peux nous dire + TOI ++ tu dis on SENT qu'elle est heureuse + mais j'aimerais que tu nous dises précisément pourquoi tu sens qu'elle est heureuse + qu'est ce qui te fait penser à la joie dans la manière dont est écrite cette histoire ? ou les illustrations ou toutes les choses que tu as retenues dans l'histoire	
----	--	--





Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
		Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
		Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves
		Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
		Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 73 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°3

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

Le débat en lecture-littérature se distingue du débat en philosophie à différents niveaux que nous reprenons dans ces quelques mots de conclusions. Tout d'abord, les questions des débats ne sont pas des questions posées par les élèves ou posées à partir de leurs préoccupations d'enfants comme c'était le cas pour le débat en philosophie. Notons que ce sont les questions posées par les enseignants qui organisent l'ouverture et la fermeture des séquences discursives et que ces questions sont planifiées (classe n°1), posées à la suite de la lecture (classe n°1, n°2, n°3 et n°4). L'enchaînement des séquences discursives donne à voir une organisation différente dans les différents débats disciplinaires. Alors que pour la philosophie, on avait des organisations descendantes, dans le sens où les enseignants ouvraient de nouvelles séquences discursives à partir des propositions des élèves, on a une organisation des séquences discursives plus linéaire pour la lecture-littérature. Les enseignants semblent construire les séquences à partir des contenus visés, ce que nous développerons très largement dans le chapitre suivant (*cf.* chapitre 10).

On peut également relever que bien que l'étayage de l'enseignant au cours du débat en philosophie était relativement similaire pour les quatre enseignants observés, on ne peut pas conclure cela pour le débat en lecture-littérature. On relève en effet des pratiques langagières de questionnement intensif au cours des moments de compréhension et des pratiques

langagières de reformulation au cours des moments d'interprétation. Toutefois, il semble, tant pour le débat en lecture-littérature que pour le débat en philosophie, que les enseignants portent particulièrement attention aux idées personnelles avancées par les élèves au cours des débats. En philosophie, cette attention se manifestait essentiellement par des reprises questionnantes des idées avancées par les élèves ou la prise en compte des dénivellations du discours opérées par les élèves. En lecture-littérature, les différentes modalités d'étayage entre les moments centrés sur la compréhension et les moments centrés sur l'interprétation, montre que les enseignants reformulent les idées des élèves, mais sans les questionner de manière systématique comme c'était le cas pour le débat en philosophie.

3.3. Le débat en sciences

Tout comme pour le débat en lecture-littérature, les questions du débat en sciences sont posées directement par les enseignants :

Classe n°1 : Où va l'air que je respire ?

Classe n°2 : Comment fonctionne un volcan ?

Classe n°3 : Que se passe-t-il quand je respire ?

Classe n°4 : Que devient l'épinard que je mange ?

A la suite de Christian Orange (2009, 2012), nous avançons que ces questions posées aux élèves pour le débat en sciences peuvent être catégorisées. Ainsi, les questions des classes n°1 et n°4 sont des questions descriptives portant sur les trajets et induisent « des réponses sous forme de succession de lieux (Orange, 2009, p. 203) alors que les questions des classes n°2 et n°3 sont des questions scientifiques au sens où ces questionnements permettent une mise en relation entre « une fonction biologique » et « un fonctionnement » (*ibid*, p. 203-204). Bien que pour Christian Orange (2009, 2012), les questions de type descriptif ne permettent pas la recherche d'explications scientifiques, il faut toutefois souligner que ces questions descriptives amenant les élèves à « raconter un trajet, une histoire » (Orange, 2012, p. 18) sont des pratiques recommandées dans les espaces de prescription, comme l'atteste leur présence dans les documents d'accompagnement des programmes (MEN, 2002b, 2002d). Ces questions sont également plus faciles à mettre en œuvre dans les classes, car elles sont relativement « proches des questions posées par les élèves », comme le souligne Christian Orange (2012, p. 18).

Précisons que la question posée par l'enseignante de la classe n°4 fait suite au débat en philosophie (DP4). L'enseignante a en effet profité d'un échange entre les élèves sur la différence entre un homme et un épinard, pour proposer aux élèves de se questionner sur le trajet de l'épinard dans le corps après son ingestion.

Comme le souligne encore Christian Orange (2012, p. 18), la question posée aux élèves est cruciale car elle conduit la classe à mener une investigation sur « un problème scientifique pertinent ». Dans cette recherche, notre intérêt ne repose pas sur la portée scientifique du débat, mais sur la manière dont les enseignants reconfigurent le débat de manière disciplinaire dans leur manière de conduire et mener le débat.

3.3.1. Des séquences discursives articulées sur le déroulement pédagogique de la séance

Alors que pour le débat en philosophie les séquences discursives s'organisaient autour des propositions des élèves relevées par les enseignants et que l'organisation des séquences discursives s'articulait autour texte littéraire pour le débat en lecture-littérature, l'enchaînement des séquences discursives pour le débat en sciences suit l'organisation pédagogique de la séance. En effet, on relève la même organisation dans les quatre classes : la séance est rythmée par la présentation des travaux des élèves. On relève ainsi quatre séquences discursives pour la classe n°1, six séquences discursives pour les classes n°2 et n°3, et, sept séquences discursives pour la classe n°4, chaque séquence discursive correspondant à la présentation de l'affiche réalisée par un ou plusieurs élèves au groupe-classe, selon les classes. Ce sont donc les choix pédagogiques des enseignants relatifs à la mise en œuvre du débat qui participent à la dynamique des échanges au cours du débat en sciences.

Selon nous, les séquences discursives s'enchaînent selon une progression *en tension*, entre d'une part la volonté des enseignants de laisser discuter les élèves entre eux autour des conceptions premières émises par les élèves, et d'autre part, la volonté des enseignants de construire des contenus scientifiques. Ces faits sont relevables dans les quatre classes observées, à des degrés différents. En effet, le souci d'orienter les échanges entre les élèves autour des contenus scientifiques semble plus significatif chez les enseignants des classes à pédagogie classique que chez les enseignants des classes à pédagogies alternatives. Précisons,

par prudence méthodologique, que ce constat ne vise en aucun cas à généraliser les pratiques des enseignants de par leur appartenance à une pédagogie particulière, mais davantage à mettre en lumière des différences entre les manières de conduire disciplinairement les débats. Il nous faut être d'autant plus prudent que la pratique du débat en sciences n'est pas une pratique ordinaire chez les enseignants des classes à pédagogie alternative. Rappelons que ces derniers ont accepté, pour la recherche, de mener ces débats dans leurs classes. Toutefois et au-delà de ce fait, nous retrouvons néanmoins cette tension dans la gestion des échanges.

L'enseignant comme organisateur de la dynamique des échanges : ouverture et fermeture de séquences discursives

Tout comme pour le débat en lecture-littérature et à la différence du débat en philosophie, les enseignants ouvrent et ferment les séquences discursives. En effet, les enseignants des quatre classes ouvrent les séquences discursives au moment où ils invitent les élèves à venir présenter leur travail devant la classe. A la suite de la présentation des affiches par les élèves, les enseignants ferment les séquences discursives, notamment en reformulant les idées développées par les élèves. Pour illustrer ce fait, prenons les interventions de l'enseignant de la classe n°1 qui ouvre et ferme les séquences discursives:

Séquence 1 81 M **alors** + on va peut-être déjà regarder par ici X on va déjà regarder par ici euh le travail de deux groupes + des élèves qui ont eu à peu près la même idée la même pensée sur la question où va l'air dans mon corps ++ **alors** je vais d'abord demander au premier groupe

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant ouvre la première séquence en rappelant la question du débat et en invitant un premier groupe d'élèves. Le marqueur de structuration de conversation « alors » (Sprenger-Charolles, 1983) indique aux élèves une ouverture de séquence.

Séquence 2 102 M retenez ce mot-là + tout à l'heure on va essayer de le définir +++ euh + le groupe suivant (*silence de 8 s*) on écoute hein là bas (*silence de 10 s*) alors + **alors** + c'est le groupe de Mathilde et Inès

Dans l'intervention ci-dessus, l'enseignant ferme une séquence discursive et en ouvre une nouvelle. Tout d'abord, l'enseignant met en évidence un contenu émis par une élève (élément encadré) au cours de l'intervention précédente (C1 DS1 101 Duha : « *expirer* »). Cela a pour effet la clôture de la séquence discursive. De la même manière que pour la séquence discursive n°1, l'enseignant ouvre une nouvelle séquence discursive en demandant à deux élèves de présenter leur travail.

- | | | |
|-------------------|-------|---|
| Séquence 3 | 147 M | dans le deuxième groupe ils pensent qu'il y a une connexion entre les deux alors que dans le premier groupe ils pensent qu'il n'y a pas de connexion entre les deux poumons ++ on va écouter Vincent + alors vous allez écouter parce qu'il a encore quelque chose d'un peu différent à apporter |
| Séquence 4 | 171 M | d'accord ++ alors par rapport à l'idée de Vincent + l'idée qu'il y a quelque chose qui se passe dans les poumons + qui échange l'air ++ que je respire + que j'inspire puis que j'expire + lui il a trouvé l'idée l'hypothèse qu'il y a quelque chose en plus + qu'on (n') amène pas l'air pour ensuite le recracher ensuite + d'accord ++ alors tu vas à ton bureau et on appelle le dernier groupe + le groupe numéro 4 qui a une petite variante |

Dans les deux extraits ci-dessus, l'enseignant ferme la séquence discursive précédente en reprenant les propos des élèves sous la forme d'une hétéro-reformulation (Volteau et Garcia-Debanc, 2007, 2008) (éléments surlignés en gris). Tout comme pour les ouvertures des précédentes séquences discursives, l'enseignant emploie le marqueur de structuration de conversation « alors » pour indiquer aux élèves l'ouverture d'une nouvelle séquence discursive. Ce marqueur permet, comme le souligne Liliane Sprenger-Charolles (1983, p. 60) d'« ouvrir une nouvelle séquence, et par là à la décrocher de ma séquence précédente », mais aussi comme le précise Ali Bouacha (1981) de « narrativer » l'enchaînement des séquences, chacun de ces marqueurs indiquant ainsi aux élèves l'arrivée prochaine d'un nouvel événement discursif, ou pour le dire autrement, d'un nouveau contenu.

On retrouve cette même manière d'ouvrir et de clore les séquences discursives dans les quatre classes observées. Entre ces moments d'ouverture et de fermeture, les enseignants laissent les élèves prendre en charge le débat par les élèves.

Les élèves comme locuteurs principaux

A la différence des autres débats, les élèves endossent successivement le rôle de locuteurs principaux au cours du débat en sciences. A la suite d'Isabelle Delcambre (2005), on remarque que le déplacement des élèves pour venir présenter leur affiche devant la classe leur permet d'endosser un rôle conversationnel à part entière. De locuteurs secondaires, les élèves deviennent locuteurs principaux. Après la présentation de leurs conceptions premières autour de la question posée par l'enseignant, les élèves donnent la parole aux autres élèves afin que ces derniers questionnent les productions présentées. En devenant les locuteurs principaux, les élèves prennent la place de l'enseignant en gérant les échanges. Pour autant, l'enseignant ne devient pas pour autant un locuteur secondaire comme les autres élèves puisqu'il se réserve le droit d'intervenir sans que les locuteurs principaux, soit les élèves présentant leur travail, ne lui donne explicitement la parole. Nous avançons l'idée un contrat disciplinaire implicite entre les élèves et l'enseignant au cours du débat en sciences : les élèves gèrent les échanges mais l'enseignant reste le garant de la validité des contenus. De fait, l'enseignant peut interagir quand il le souhaite, selon la scénarisation prévue.

Ainsi, le fait que les élèves viennent présenter leur travail devant le groupe-classe organise *de facto* la séance de sciences en différentes séquences discursives et devient un facteur significatif et déterminant dans la dynamique des échanges.

3.3.2. Mouvements discursifs entre élèves et entre les élèves et les enseignants

La mise en œuvre du débat en sciences retenue par les enseignants observés, et plus précisément la répartition de rôles conversationnels, n'est pas sans effet sur les mouvements discursifs entre élèves d'une part et entre les élèves et les enseignants d'autre part. Notons également que les écrits de travail produits par les élèves occupent une place considérable dans la mise en œuvre du débat (Garcia-Debanc, 1995 ; Vérin, 1995 ; Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001). Les affiches produites par les élèves permettent de cerner les différentes représentations des élèves (Garcia-Debanc, 1995). Le débat en sciences s'appuie sur ces écrits produits par les élèves, de sorte que le débat en sciences se présente sous une forme oralo-

graphique (Bouchard, 1998), les élèves s'appuyant sur leurs écrits pour débattre entre eux. Ces écrits occupent donc une double fonction dans les débats observés, étant à la fois des écrits « au service du débat scientifique et de la progression des idées » (Vérin, 1995, p. 22) mais également des supports importants pour « mobiliser la pensée des élèves et engager la dynamique de changement conceptuel » (*ibid*, p. 21-22).

En venant présenter leur travail devant le groupe-classe, autrement dit leurs représentations ou conceptions premières, s'instaurent des séquences discursives au cours desquelles on peut relever des mouvements de collaboration entre élèves soutenue par un étayage de l'enseignant.

Mouvements de collaboration entre élèves

Les mouvements discursifs s'instaurant entre les élèves au cours de la présentation des affiches montrent des mouvements de collaboration entre élèves, qui ne sont pas sans rappeler les travaux de Patricia Schneeberger et de Corinne Ponce (2003). Comme le montrent les auteures en s'appuyant notamment sur les travaux de Gilly (1988), la construction d'apprentissages en sciences s'appuie sur des mouvements de collaboration entre élèves.

Les mouvements de collaboration observés dans les quatre classes prennent essentiellement la forme de confrontations avec désaccords et de confrontations contradictoires (Gilly, 1988 ; Bedouin, 2004, 2006). Il s'agit pour les élèves de réfléchir collectivement sur la production des élèves présentant leur travail. Les échanges relevés au cours de ces présentations visent à la fois à comprendre les productions et à voir si les conceptions sont vraisemblables et possibles. Dans l'échange présenté à la page suivante et extrait du débat de la classe n°2 (DS2), Max (C2 DS2 34) marque son désaccord par rapport à l'hypothèse avancée par le groupe n°1 (C2 DS2 21 OLIVIA : « *ben nous on a fait ça parce que::: on pense que ici il y a la terre + au-dessus de la terre il y a de la lave +++ et à cause du soleil ben la terre elle s'attache sur la lave + après ça monte + la lave elle commence à se réchauffer + elle monte + elle monte + et quand elle est à peu près ici + et ben ça crache et ça descend ++ c'est à cause du soleil + Sébastien* »). Selon lui, l'hypothèse n'est pas valide car le soleil ne peut chauffer les parois du volcan uniformément. Morgane prend en compte l'intervention de Max en reconnaissant la pertinence de son intervention (éléments surlignés

en gris). Inès contre-argumente également (DS2 36) en précisant que les volcans ne se situent pas tous dans les pays chauds. Les flèches montrent les mouvements de collaboration entre les élèves :

TP	Max	Morgane	Inès
34	ça veut dire qu'à chaque fois qu'il y a du soleil la lave elle est obligée de monter + mais ça veut dire qu'il y a un côté qui va bouillir et un autre côté non + parce que le soleil tape pas toujours au même endroit + donc le soleil va taper sur les parois d'un côté et ça va faire bouillir la lave mais pas des deux côtés en même temps + à moins que le soleil soit juste au-dessus		
35		c'est ce qu'on pense + c'est que des hypothèses ++ mais c'est vrai que (silence de 4 secondes) c'est vrai que si le volcan il est à l'ombre +++ c'est ce qu'on pense mais en fait on ne sait pas si c'est vrai + Inès	
36			c'est pas possible parce que euh::: si par exemple + non c'est pas possible + il y a des pays où il fait chaud mais aussi des pays où il fait froid et euh::: tous les volcans sont pas dans les pays chauds
37		oui mais c'est ce que nous on pense (silence de 8 secondes) pas d'autres questions ?	

Tableau 74 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°2

Dans un autre exemple, toujours extrait de la classe n°2 et présenté à la page suivante dans le tableau n°77, un élève (C2 DS2 145 E) pose une question pour remettre en cause le modèle proposé par le groupe 4 (C2 DS2 116 Lina : « euh::: en fait euh::: alors on a fait ce schéma +

le soleil chauffe l'intérieur du volcan et euh::: ça provoque du feu + de la lave + du coup ça bout et ça monte ça monte et donc euh ça gicle par terre et ça fait des boules de feu et de lave + et ici c'est la lave qui dégouline ++ et à cause euh::: du soleil euh::: le feu il bouillonne »). Lina prend en compte le contre-argument présupposé dans la question posée par l'élève et le signifie (élément surligné) :

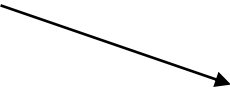
TP	E	Lina
145	est-ce que vous pensez que le:: soleil est aussi fort pour euh:: faire monter tout ça ?	
146		ben t'as raison parce que euh::: il faut que le soleil il chauffe pendant des jours parce que::: sinon ça se peut pas + ouais il est pas aussi fort pour faire monter la lave ++ Inès

Tableau 75 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°2

Notons que la collaboration entre élèves se manifeste également par et dans les questions posées par les élèves comme dans l'exemple repris dans le tableau n°78 à la page suivante. Poser des questions ne vise pas toujours à remettre en cause les conceptions proposées par les élèves mais permet également de les comprendre. Dans l'extrait suivant, les élèves posent successivement des questions (éléments surlignés en gris) au groupe n°4 pour comprendre l'explication proposée par le groupe. On peut aussi comprendre ces questions comme une aide proposée au groupe présentant son travail pour préciser encore leur explication. La présence du concessif « oui mais » (éléments encadrés) amène à penser que les élèves ne rejettent pas la proposition avancée par le groupe présentant son travail, mais au contraire, les aident à affiner leur conception.

TP	Elèves du groupe présentant leur travail	Les autres élèves
176	Lina : quand ça chauffe beaucoup en plusieurs jours ben:: oui + Ambre	
177		Ambre : et les cailloux ils sont expulsés ?
178	Amélia : en fait quand la lave monte ça déborde et ça coule / enfin ça s'éparpille autour du volcan	
179		Iliès : mais alors comment ça se fait qu'il y a des boules de feu ?
180	Amélia : non mais là ça coule la lave	
181		Inès : oui mais comment ça se fait que la lave elle se transforme en boules ?
182	Amélia : ben que::: ben quand elle sort ça fait un peu de deux	
183		Inès : oui mais pourquoi ça fait pas comme que vous avez fait comme la lave ?
184	Amélia : ben parce que là la lave elle coule /	
185	Lina : à force d'être restée dans le volcan la lave elle va devenir des boules de feu	

Tableau 76 : Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°2

Le cadre discursif proposé aux élèves par les enseignants favorise ces collaborations entre les élèves. Les élèves, gérant eux-mêmes les échanges, notamment la distribution de la parole, co-construisent un cadre de discussion des conceptions premières produites par les élèves eux-mêmes. Il est d'ailleurs intéressant de relever qu'à la différence des autres débats disciplinaires, le débat en sciences est le débat au cours duquel les élèves (se) posent des questions, ces questions étant des éléments significatifs de la collaboration entre élèves.

Le tableau n°79 à la page suivante met en évidence le nombre important de questions posées par les élèves en sciences par comparaison avec les autres débats. Relevons que les élèves ne posent pas beaucoup de questions au cours des débats de manière générale. Les débats en sciences sont les débats au cours desquels les élèves posent le plus de questions, la classe n°2 étant la classe dans laquelle les élèves posent le plus de questions durant le débat en sciences.

	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
Nbr. de questions posées par les élèves	4	9	8	8	71	0	1	7	1	2	8	5
Nbr. d'interventions des élèves	107	91	197	140	286	125	67	114	59	125	146	100
Rapport entre le nbr. de questions posées	0.04	0.09	0.04	0.06	0.25	0	0.01	0.06	0.02	0.02	0.05	0.05

Tableau 77 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions des élèves au cours des phases de débat pour les quatre classes observées

Nous posons donc les mouvements de collaboration comme un élément significatif des classes observées en sciences dans la mesure où on ne retrouve pas de tels moments dans les débats des autres disciplines, et relient la présence de ces mouvements de collaboration avec l'instauration de rôles conversationnels.

L'analyse des débats nous amène à penser que les élèves ne sont pas considérés et ne considèrent pas leur place de la même manière dans les trois débats. En philosophie, il s'agit de construire une réponse de manière collective. Chaque élève qui intervient le fait en tant que participant du groupe-classe réfléchissant autour d'une question que le groupe a d'ailleurs choisi. En lecture-littérature, les élèves ne sont plus considérés comme faisant partie d'un seul et même groupe au cours des phases centrées sur l'interprétation des textes littéraires puisque le but est que les élèves construisent leur propre interprétation du texte littéraire. On n'observe donc pas les mêmes mouvements de collaboration. Tout au plus, peut-on observer des mouvements de co-construction (Gilly, 1988) au cours des échanges dans le débat en philosophie ; échanges au cours desquels les élèves construisent une réponse et semblent rechercher le consensus, au tout moins, ne réfutent que très rarement les idées avancées.

Pour autant et bien qu'on relève des mouvements de collaboration entre les élèves, précisons tout de même que ces mouvements se manifestent au cours de la présentation des conceptions des élèves et autour de leur affiche. En effet, on ne relève pas de mouvement de

collaboration entre les conceptions des différents groupes. Les groupes s'enchainent, à l'image d'un relais, sans que les conceptions précédentes ne soient mises en lien. La circulation des idées entre les groupes prend ainsi une « forme linéaire oblique », pour reprendre l'expression de Patricia Schneeberger et de Corinne Ponce (2003, p. 65), la mise en lien entre les groupes reposant essentiellement sur l'étayage de l'enseignant.

L'enseignant comme organisateur du débat

Les enseignants ne sont pas les locuteurs principaux au moment des phases de débat proprement dites, alors qu'ils le redeviennent pour les phases de synthèse, dans les classes observées. Pour autant, ils n'endossent pas le même rôle que les autres élèves. Les enseignants autorisent et permettent l'instauration d'un cadre discursif en laissant les élèves débattre entre eux autour de leurs conceptions premières, mais restent toutefois les garants de ce qui se dit durant le débat. Ils portent essentiellement attention aux contenus scientifiques construits (*infra*, p. 420 et s.).

On relève également des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant au cours desquels les enseignants interviennent dans le but de faire construire des apprentissages en sciences. Au cours de leur étayage, on relève des pratiques langagières de questionnement et de reformulation. Concernant les questions précisons que les enseignants observées posent moins de questions en sciences que pour les autres disciplines du débat, à l'exception de l'enseignante de la classe n°2, comme le montre le tableau n°79 à la page suivante.

	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
Nbr. de questions posées par l'enseignant	49	26	70	70	64	126	10	35	15	50	54	43
Nbr. d'interventions de l'enseignant	75	53	148	130	83	122	7	37	17	103	95	60
Rapport entre le nbr. de questions posées	0.65	0.49	0.47	0.53	0.77	1.03	1.42	0.94	0.88	0.48	0.56	0.71

Tableau 78 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions de l'enseignant au cours des phases de débat pour les quatre classes observées

On peut constater que les questions posées par les enseignants des quatre classes se composent essentiellement de questions pour faire valider une reformulation des propositions des élèves, comme le montre, par exemple l'échange suivant extrait du débat en sciences de la classe n°2 et présenté dans le tableau n°81 ci-après. L'enseignante pose des questions (éléments surlignés en gris) pour faire valider la reformulation qu'elle propose des éléments avancés par les élèves :

TP	M	E
97		Max : ça veut dire qu'en fait + avant + y avait des cailloux et après ça a chauffé et après ça a refroidi pour faire de la terre et ça a réchauffé pour faire de la lave et après ça a fait une éruption
98		Linda : oui quand il y a le soleil juste devant le volcan euh:::
99	donc ça veut dire que si je mets un caillou là + au soleil ++ et que je le laisse longtemps + ça va le transformer en lave ++ c'est ça ?	
100		Linda : si on le met juste devant le soleil euh::: oui
101	donc si je vais dans la cour et je le mets où il y a du soleil + et que je le laisse un certain temps + alors ça va le transformer en lave ? (silence de 4 s) selon votre hypothèse + c'est ça ? < les enfants acquiescent >	

Tableau 79 : Extrait n°4 du débat en sciences de la classe n°2

Bien que le questionnement soit très présent chez les enseignants, la reformulation nous semble plus significative des pratiques langagières des enseignants au cours du débat en sciences. On relève ainsi de nombreuses reformulations des propositions des élèves. Notons que ces reformulations, à la différence du débat en philosophie ou en lecture-littérature ne prennent pas la forme d'hétéro-reprises ou d'hétéro-paraphrases simples (Volteau et Garcia-Debanc, 2007 ; 2008). Il s'agit certes essentiellement d'hétéro-paraphrases mais avec des ajouts. L'enseignant profite donc de la reformulation pour ajouter des éléments et faire avancer la construction des contenus. Nous développerons très largement ce point dans le chapitre suivant (*infra*, p. 420 et s.).

Les mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant au cours du débat en sciences ont une forme particulièrement différente que dans les autres débats. Alors que pour le débat en philosophie, nous relevions des pratiques langagières enseignantes résolument orientées vers le questionnement, les pratiques de ces mêmes enseignants le semblent moins pour le débat en sciences. On relève en effet moins de questions posées par les enseignants au cours

du débat en sciences que pour les autres disciplines, comme le montre le tableau n°80 et on note que les questions posées visent principalement à faire valider des reformulations des propos des élèves.

Eléments de conclusion pour le débat en sciences

A la suite de l'analyse, on peut conclure que le débat en sciences se distingue du débat en philosophie et du débat en lecture-littérature, tant au niveau de la mise en œuvre du débat que dans son organisation discursive. En effet, le débat en sciences est marqué par l'organisation pédagogique de la séance, notamment par le fait que les quatre enseignants organisent le débat autour de la présentation des travaux de groupe mettant en évidence les représentations ou les conceptions premières des élèves. Au-delà de ce fait, précisons que l'étayage de l'enseignant est résolument orienté vers la construction de contenus scientifiques (*infra*, p. 413 et s.). Cette organisation de la dynamique des échanges par les enseignants confère à redistribuer les rôles conversationnels au cours du débat et favorise les mouvements discursifs de collaboration entre les élèves, les élèves devenant ponctuellement des locuteurs principaux, et surtout, des collaborateurs.

Conclusion du chapitre 9

L'enjeu de ce chapitre était de décrire la dynamique des échanges au cours des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie pour en marquer les variations disciplinaires. L'analyse des cadres conversationnels et communicatifs (*cf.* chapitre 7) centrée sur l'étayage essentiellement discursif des enseignants (Grandaty, 2001) met en évidence des manières disciplinaires de gérer les échanges au cours des débats observés. A partir des caractéristiques relevées dans la manière de gérer la dynamique des échanges, nous pouvons dresser des manières de mener le débat en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. L'idée n'est pas ici de généraliser les résultats de notre analyse, mais de rendre intelligibles les éléments significatifs. Voici donc ce que nous pouvons dire des pratiques enseignantes selon les débats disciplinaires observés.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en philosophie

Les enseignants observés ont le souci de prendre en compte la pensée des élèves. Pour ce faire, ils organisent les échanges en mettant en évidence les idées amenées par les élèves, notamment en leur laissant le choix des objets à discuter. Les séquences discursives au cours des échanges sont d'ailleurs ouvertes à partir des éléments mobilisés et amenés par les élèves, sans que la validité de ces contenus ne soit remise en cause directement par les enseignants. La forme du débat en philosophie se donne ainsi à voir comme des dénivellations successives de séquences ouvertes et jamais closes. Précisons également que les pratiques langagières de ces enseignants au cours de leur étayage sont principalement des pratiques de questionnement qui visent à faire approfondir les éléments portés à discussion par les élèves. Les enseignants créent ainsi une communauté discursive disciplinaire (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) dans laquelle les élèves ont une position haute du fait de l'intérêt porté par les enseignants à leurs propos.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en lecture-littérature

Ces enseignants organisent le débat en fonction du texte littéraire lu. Selon les phases de travail liées à la lecture du texte littéraire, les enseignants n'organisent pas le débat de la même manière. Ainsi au cours des phases de travail liées à la compréhension du texte littéraire, tout se passe comme si les enseignants orientaient les échanges de manière nettement plus directive pour que les élèves accèdent à une certaine compréhension du texte littéraire. Les références au texte littéraire sont fréquemment sollicitées par les enseignants et on les retrouve également dans les propos des élèves. Les enseignants veillent d'ailleurs à orienter les propos des élèves et valident les bonnes réponses dans le sens de ce que semble être la compréhension promue par les enseignants du texte littéraire. Au cours des phases de travail liées à l'interprétation des textes, les enseignants optent pour une autre forme d'étayage moins directive, l'enjeu étant que les élèves donnent leur interprétation du texte littéraire, sans que jamais la discussion avec l'interprétation légitime/légitimée ne soit effective. Les élèves semblent ainsi perçus par les enseignants dans leur singularité. Autant les élèves sont placés dans une position basse au cours des moments liés à la compréhension du texte littéraire, autant sont-ils placés en position haute aux moments liés à l'interprétation.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en sciences

Les enseignants observés organisent le débat en fonction d'une structuration d'ordre pédagogique qui semble partagée et inspirée d'un modèle d'activité scientifique. Le débat s'organise ainsi sur l'enchaînement des différentes hypothèses émises par les élèves autour du problème ou de la question posée par les enseignants. Ces derniers ouvrent et ferment les séquences discursives en fonction des éléments apportés par les élèves et en fonction des contenus scientifiques à construire. Précisons que ces enseignants veillent également à construire une communauté discursive basée sur la coopération et la collaboration entre les élèves. Cela n'est pas sans rappeler un certain idéal des communautés discursives savantes décrites par Latour et Woolgar (1988).

Ainsi, ces enseignants dont nous dressons le portrait ici organisent la dynamique conversationnelle au cours des débats de manière différente selon les cadres disciplinaires. Le chapitre 10 permettra encore d'affiner ces pratiques enseignantes au regard de la gestion que font les enseignants des contenus, cette dimension étant centrale dans les systèmes didactiques que nous cherchons à décrire.

Chapitre 10. Dimension des contenus en débat

Introduction

Comment les enseignants s’y prennent-ils pour construire, transmettre ou faire élaborer des contenus par et pour les élèves ?

Comme le rappellent Bertrand Daunay et Yves Reuter (2013, p. 15), la notion de contenus constitue « l’objet d’une réflexion centrale des didactiques » qui n’a cessé « d’interroger la nature même de ces contenus, leur mode d’élaboration, leur catégorisation, leur évolution ». Bien que les contenus disciplinaires relèvent d’un enjeu théorique central pour les didactiques, comme le précisent les auteurs (*ibidem*), ce questionnement ne donne néanmoins pas lieu à une définition explicite et stable.

Nous nous emparons néanmoins de la notion de contenus puisque cette notion apparaît plus efficiente que d’autres notions, notamment celle d’objets enseignés (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) pour rendre compte des savoirs visés au cours des débats par les enseignants.

La notion de contenus, par son caractère plus englobant¹⁸⁸, permet en effet d'explicitier le fonctionnement du système didactique. De plus, cette notion paraît faciliter le travail de comparaison disciplinaire ; la comparaison étant l'axe retenu pour notre recherche. Enfin et surtout, nous retenons cette notion pour toutes les questions qu'elle permet de poser. La nature des contenus et leur rapport à la discipline sera questionnée dans l'analyse.

Dans ce chapitre, nous avançons l'hypothèse d'une *scénarisation* des contenus par les enseignants, contrainte *par* et *dans* un cadre disciplinaire qui donnent à voir les contenus visés par l'enseignant (Destailleur, à paraître). En effet, la mise en scène du débat conçue, jouée et rythmée par les interventions des enseignants permet la construction/transmission de contenus. Différentes orchestrations de contenus sont ainsi identifiées selon les disciplines, ces orchestrations se manifestant par la sélection, la valorisation, l'encouragement ou l'empêchement de contenus par les enseignants.

Ces spécificités disciplinaires de la gestion des contenus par les enseignants seront mises en perspective et en relation avec les spécificités disciplinaires relevées dans le cadre planifié par les enseignants ainsi que dans leur gestion des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

1. Le débat en philosophie

Le cadre planifié des débats, et plus précisément, la mise en place d'un espace de discussion avant le débat fait partie intégrante de la scénarisation des contenus. Le choix des enseignants (classes n°1, n°2 et n°4) de disposer les élèves autrement au cours du débat en philosophie (*supra*, p. 246 et s.) participe de la sorte à une mise en scène du débat. Rappelons qu'à l'occasion du débat, les élèves se rendent à la bibliothèque de l'école et sont placés en U pour la classe n°1, les élèves sont assis au coin bibliothèque, notamment sur un canapé pour la classe n°2 et sont disposés en cercle pour la classe n°4. Au-delà de la volonté de rompre avec

¹⁸⁸ Par contenus, nous identifions indistinctement les savoirs, les capacités, les attitudes, les rapports à, les valeurs, les compétences, etc.

le cadre scolaire des activités proposées par les enseignants, il s'agit aussi de transformer les élèves en sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014), plus précisément ici en sujets apprenants en philosophie. La spatialisation du débat, mise en évidence dans les déclarations des enseignants du cycle 3 dans les questionnaires (*cf.* chapitre 6), et, renforcée par les observations des pratiques effectives de débat (*cf.* chapitres 8 et 9), participe à cette constitution du sujet didactique en philosophie, tout comme les questions posées aux élèves avant le débat. Les questions mettent effectivement en évidence des préoccupations sociales des élèves, appelant une réflexion sur la vie des enfants, sans grand rapport avec les préoccupations scolaires des élèves. Nous mettons volontiers en lien ces deux éléments, soit l'enjeu des questions posées et la volonté des enseignants de rompre avec une organisation spatiale scolaire des apprentissages, pour caractériser dans un premier temps la posture attendue des élèves au cours du débat en philosophie. Tout laisse à penser que les enseignants cherchent à faire émerger la partie de l'enfant en chaque élève.

Au niveau de la scénarisation des contenus, nous relevons au cours des débats en philosophie dans les quatre classes des contenus valorisés, sélectionnés et communicables/communiqués. Ces contenus sont ceux que nous déterminons comme visés par les enseignants durant les débats observés, mais reconstruits par la chercheuse en didactique que nous sommes.

1.1. Des contenus valorisés par l'enseignant

Dans les quatre classes observées, des contenus, pour ne pas dire tous les contenus, sont valorisés par les enseignants, durant les phases de débat proprement dites. Nous avançons cette idée suite à l'analyse de l'enchaînement des séquences discursives ainsi qu'aux mouvements discursifs mis en évidence au chapitre précédent (*supra*, p. 341 et s.). En effet, les contenus avancés par les élèves sont repris de manière quasi-systématique par les enseignants, sont questionnés et sont proposés à discussion à la classe. Les enseignants donnent ainsi de la valeur aux contenus mobilisés par les élèves et les constituent comme des objets de discours, en ouvrant *de facto* de nouvelles séquences discursives.

Les exemples sont nombreux dans les quatre classes. L'étayage des enseignants réside essentiellement dans des demandes d'explication, de justification et de définition des termes employés par les élèves. Par exemple dans la classe n°1, dès qu'une nouvelle idée ou nouvelle notion est formulée l'enseignant questionne l'élève pour lui demander soit de l'expliquer, soit de la définir, comme dans l'extrait ci-dessous où l'enseignant demande à Vincent de définir l'expression « mal intérieur » :

TP	M	E
67	alors + tout à l'heure votre camarade a dit il aurait tué sans honneur + oui mais qui serait au courant car finalement il n'y aurait que Yakouba qui serait au courant de ne pas avoir tué un lion vaillant	
68		Vincent : oui mais:: il aurait un mal intérieur
69	un MAL INTERIEUR + alors explique nous un peu ce q ^u est-ce que tu entends par mal intérieur ?	
70		Vincent : ben euh:: + il aurait mal au fond de lui parce que lui il saurait qu'il a pas fait preuve de courage et que-que et ben il a tué un lion qui en fait euh: ben le lion il était déjà pratiquement mort

Légende du tableau	Eléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	—————▶	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----▶	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves

Tableau 80 : Extrait n°3 du débat en philosophie de la classe n°1

Si les contenus amenés et mobilisés par les élèves sont pris en compte par les enseignants des quatre classes, on peut s'interroger sur ce qui est amené dans la discussion par les élèves. Il est intéressant de relever que ce que nous considérons comme contenus amenés par les élèves prend la forme d'exemples personnels, revendiqués comme tels par les élèves selon les classes. Ce fait est significatif car le débat en philosophie est le seul débat parmi les débats disciplinaires observés où l'on retrouve des références à la vie sociale des élèves, soit des références à la vie des enfants en dehors de l'école. Une des hypothèses explicatives relève sans doute de la forme des questions de débat posées, ces questions invitant les élèves à réfléchir et à porter des jugements sur des faits auxquels ils peuvent être confrontés à l'école, mais surtout, en dehors de l'école. Pour illustrer cette idée, prenons un extrait du débat en

philosophie de la classe n°3 repris dans le tableau n°82 ci-dessous, débat au cours duquel les élèves réfléchissent aux relations entre les adultes et les enfants.

TP	M	E
10		Sarah : les adultes quelque fois ils croient qu'ils sont tout permis sur les enfants + et eux après ils s'étonnent qu'après on est pas gentil(s) avec eux + et ben des fois nous il y a des moments où on en a marre + on fait des crises d'adolescence ++ et à chaque fois on se dit + OUais:: les adultes ils font ce qu'ils veulent + mais aussi des fois ils nous traitent d'adolescent(s) + ils nous parlent MAL & et ils s'étonnent qu'on soit pas gentil(s) avec eux
11		E : Anaïs
12		Anaïs : ben des fois les adultes ils se croient tout permis ++ ben des fois ils utilisent leur(s) propre(s) enfants pour des chiens ou quoi + ils leur disent va chercher ça fais ça et tout ça
13		E : YORY
14		Yory : ben : ouais ben c'est vrai les adultes ben ils font qu'est-ce qu'ils veulent +++ ben:: + ben ils croient que + ben ils croient que leurs enfants c'est des chiens + va me chercher ceci va me cherche cela + des fois quand on leur demande quelque chose ils nous disent ben DEMAIN et demain ils le font pas + et après on le fait PAS + ben en fait c'est eux qui commandent quoi
15		E : Inameiy
16		Inameiy : souvent bien des fois il y a des adultes qui se croient tout permis sur les enfants + parce que si par exemple c'est quelqu'un qu'on ne connaît pas et qui nous dit de baisser les yeux + ben normalement on doit respecter notre père ou notre mère ou la maîtresse si on est à l'école + mais si on ne connaît pas la personne et qu'elle nous crie dessus + on doit respecter les personnes mais pas TOUT / & c'est pas qu'on doit pas respecter les personnes mais les grandes personnes des fois ils se croient tout permis

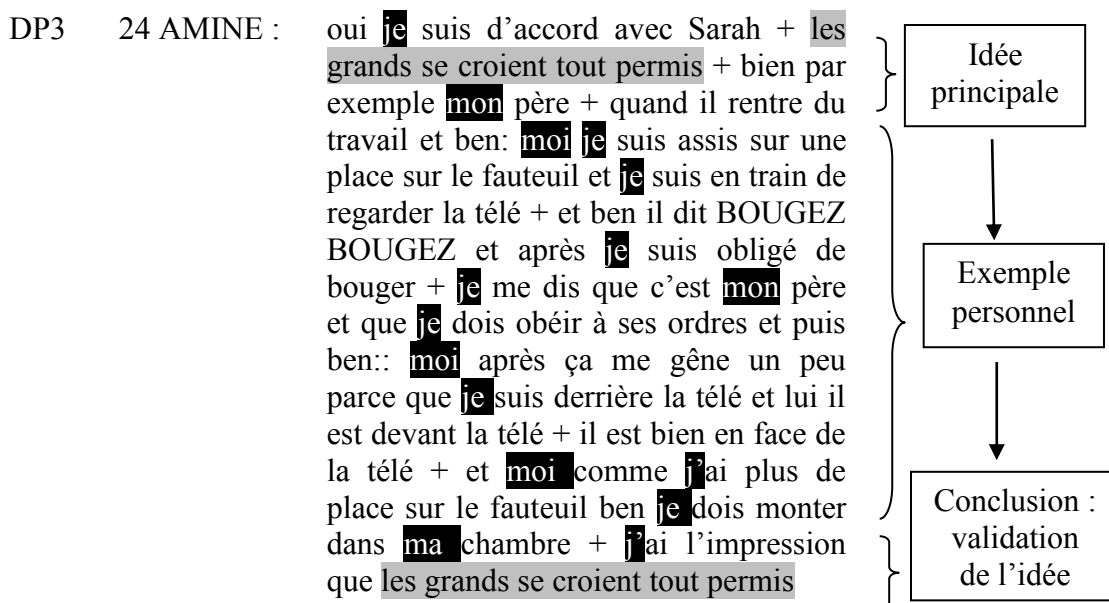
Légende du tableau	Éléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves
	→	Reprise des propos des élèves par les élèves

Tableau 81 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°3

Dans l'extrait ci-dessus, Sarah (C3 DP3 10) commence par répondre à la question posée par l'enseignante en exprimant son exaspération (C3 DL3 10 Sarah : « *ben des fois nous il y a des moments où on en a marre* ») par rapport aux demandes des adultes et à leurs remarques sur les enfants (C3 DL3 10 Sarah : « *mais aussi des fois ils nous traitent d'adolescent(s)* »).

Les élèves qui sollicitent la parole à la suite de l'intervention de Sarah reprennent l'expression « *les adultes quelque fois ils croient qu'ils sont tout permis sur les enfants* » (C3 DL3 10 Sarah) et ajoutent tous des idées pour confirmer cette idée jusqu'à l'idée « *ils [les adultes] utilisent leur(s) propre(s) enfants pour des chiens* » (C3 DL3 12 Anaïs). Dans cet extrait de séquence, on remarque que les élèves sont impliqués dans les propos avancés, notamment par l'emploi du pronom « on ». Les élèves interviennent ici en tant qu'enfants et se revendiquent victimes des agissements de leurs parents. Bien que les exemples ne soient pas clairement présentés par les élèves comme des exemples personnels, on peut toutefois en voir la marque. Un peu plus loin dans les échanges, les exemples sont explicitement présentés par les élèves comme des exemples personnels, permettant de valider l'idée revendiquée tantôt dans la discussion. Le détour par les exemples personnels permet aux élèves d'argumenter leur position, comme dans les exemples ci-dessous :

<p>DP3 22 SARAH : ben des adultes par exemple + on sortait du magasin j'ai fait tomber quelque chose + et il y a une dame elle m'a fait BEIN BRA::VO:: + ben moi je ne trouvais pas ça super gentil par ce que je suis pas son / je suis pas un chien + j'ai pas fait exprès et je vais pas faire comme ça <Sarah mime le mouvement> si j'ai plein de trucs dans les bras ++ des fois dans la rue il y a une dame euh: en fait les gens dans la rue ils se croient tout permis + ils nous crient DESSUS + même des fois les parents ils ont peur qu'on fasse une bêtise dans la rue et qu'on se fasse crier dessus ++ puis il y a des personnes qui nous disent fais ceci fais cela + des personnes qui menacent de nous taper tout ça & et comme ils sont plus grands on a peur + du coup ++ on obéit</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 3em; margin-right: 10px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: 150px;">Exemple personnel</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↓</div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 3em; margin-right: 10px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: 150px;">Conclusion : validation de l'idée</div> </div>
--	--



Les exemples personnels exprimés de manière plus ou moins explicite par les élèves sont donc une des spécificités des contenus amenés par les élèves. Notons que les enseignants ne réfutent pas ces exemples. Dans la classe précitée, l'enseignante reconnaît la valeur de ces exemples même si elle demande aux élèves de se distancier de ces exemples pour généraliser les propos avancés (C3 DP3 32 M : « *mais si on sort un peu de notre quotidien & même si c'est difficile à faire +++ mais on essaye de + s'élever un peu + de sortir de son quotidien* »). Ces exemples sont donc tolérés par les enseignants même s'ils ne sont pas des éléments visés.

D'autre part et pour faire suite à ce que nous venons de développer, relevons que les enseignants observés ne réfutent jamais ce que les élèves avancent. Cela participe, selon nous, à la valorisation des contenus amenés et construits par les élèves. La présence de nombreux concessifs « oui mais » employés par les enseignants mais aussi par les élèves et montre que la valeur de vérité des contenus n'est pas remise en cause radicalement (Sprenger-Charolles, 1983) mais discutée, comme dans le passage suivant extrait de la classe n°1, repris dans le tableau n°84 à la page suivante.

TP	M	E
19	NON + dans le texte c'est quand même un rite initiatique + il rentre dans la vie adulte en tuant un lion + s'il ne tue PAS le lion il ne devient PAS ADULTE et il ne devient pas un guerrier ++ donc là c'est quelque chose de très TRES important &	
20		Joseph : & oui mais monsieur + s'il devient guerrier et:: qu'après le lion meurt + alors TOUS les lions vont se déchaîner &
21	& oui mais alors là attention il n'y a qu'un lion &	
22		Joseph : & oui mais c'est après + oui mais euh: à la fin il dit que le troupeau euh:: + que les lions n'attaquent plus jamais le troupeau & et bien si Yakouba tue le lion peut-être que tous les lions vont attaquer le troupeau après
23	mais dans ce cas-là + le geste de tuer le lion aurait été utile ?	

Tableau 82 : Extrait n°4 du débat en philosophie de la classe n°1

La scénarisation des contenus se construit donc à partir des contenus amenés et construits par les élèves au cours des phases de débat proprement dite, en laissant une grande place aux élèves dans l'espace discursif, tant au niveau des prises de parole que dans le choix des thèmes discutés, sans que ne soient remis en cause les contenus amenés et discutés. Ces contenus valorisés sont toutefois mis en tension avec les contenus sélectionnés par les enseignants à la suite de ces temps de débat.

1.2. Des contenus sélectionnés par l'enseignant

A la suite des contenus valorisés dans les phases de débat proprement dites, nous identifions des contenus qui sont sélectionnés par les enseignants des classes n°1, n°2 et n°3. L'enseignante de la classe n°4, quant à elle, ne sélectionne aucun contenu. Pour les trois classes précitées, nous considérons en effet que les enseignants sélectionnent des contenus parmi les contenus construits par les élèves au cours du débat puisqu'un écrit fait suite au

débat. Ces écrits sont ainsi des traces des contenus construits et se présentent sous différentes formes : le tableau noir pour la classe n°1 (cf. figure n°45), une affiche pour la classe n°2 (cf. figure n° 46) et une feuille insérée dans un porte-vue pour la classe n°3.

1.2.1. Le tableau noir comme révélateur de contenus

Après le temps de débat en philosophie de la classe n°1, les élèves retournent en classe pour procéder à la synthèse des échanges. Deux élèves endossant le rôle de secrétaires donnent alors les idées qu'ils ont prises en note au cours de la phase de débat, ces idées étant écrites sous leur dictée au tableau noir par l'enseignant. Le tableau noir s'organise comme suit :

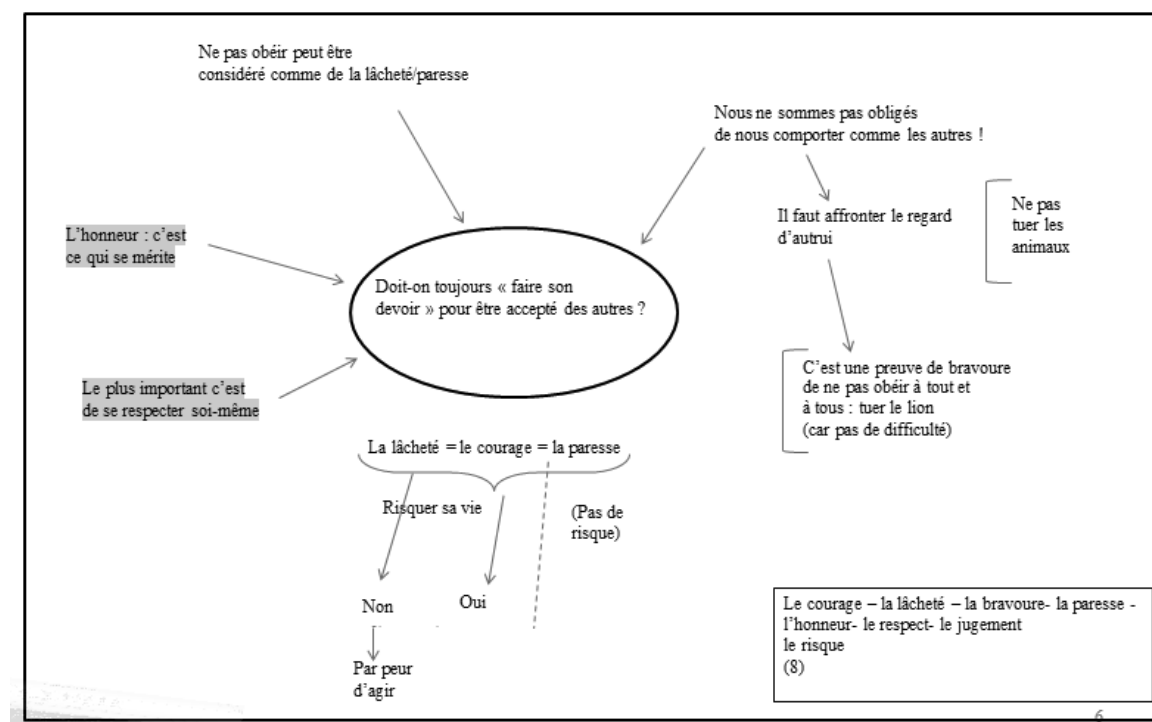


Figure 44 : Tableau de synthèse réalisé sur le tableau noir de la classe n°1 à la suite du débat en philosophie

Le tableau noir joue ici le rôle de révélateur de contenus pour les élèves, car les contenus construits au cours du débat sont rendus visibles pour tous. Nous rejoignons ici les travaux de Rouba Hassan (2011b) et Elisabeth Nonnon (1991, 2000b) sur le tableau noir, entendu « comme un outil et comme une médiation dans le travail didactique » (Nonnon, 2000b, p. 87) ou plus largement comme un « outil de gestion didactique » (Hassan, 2011b, p. 43). A la

suite de Rouba Hassan (2011b), nous posons que le tableau permet de structurer les contenus du cours. Plus encore, l'inscription au tableau permet aux enseignants de valoriser des contenus (Nonnon, 2000b).

Dans nos observations, nous notons également que le tableau noir joue un rôle dans la scénarisation des contenus organisée par l'enseignant de la classe n°1. Il s'agit, en effet pour les élèves, de sélectionner les contenus construits au cours du débat et inscrits au tableau. Dans l'extrait suivant présenté dans le tableau n°85, l'enseignant demande aux élèves de choisir les phrases à afficher au coin « débat philosophique » sur le « mur des sagesses »¹⁸⁹, ces phrases résumant les réflexions des élèves au cours du débat :

TP	M	E
254	alors + quelles sont les ou la phrase que vous voudriez conserver pour accrocher au mur ?	
255		Inès : ben le plus important c'est se respecter soi-même
256	est-ce que vous êtes tous d'accord avec ce que vient dire votre camarade ? + avec cette phrase-là ++ si on revient à notre question qui est « doit-on faire son devoir » + vous avez répondu que finalement le plus important c'est se respecter soi-même + si + il y a un risque il vaut mieux agir selon notre conscience + comme il nous semble bon d'agir ++ est-ce que vous êtes tous d'accord avec celle-là ?	
257		EEE : oui

Tableau 83 : Extrait n°5 du débat en philosophie de la classe n°1

Les élèves proposent ensuite successivement tous les éléments qui sont notés au tableau pour être retenus. L'enseignant oriente alors la sélection des propositions en montrant son désaccord sur le choix de certaines propositions prétextant que ce ne sont pas des phrases (C1 DP1 270 M), comme dans l'extrait à la page suivante.

¹⁸⁹ Rappelons que sur ce « mur des sagesses » sont collectées les idées des élèves retenues après les débats en philosophie.

TP	M	E
266	alors l'idée de Duha de ne pas tuer les animaux + ça c'est propre à notre société + c'est plus une valeur morale ++ ça nous parle voire ça nous choque parce que dans notre société on ne tue pas les animaux + enfin ++ si on tue les animaux pour manger mais on ne le voit pas ++ alors quelle est la deuxième phrase ?	
267		Mélissa : la lâcheté le courage la paresse
268	oui mais là le problème c'est que ce n'est pas une phrase + c'est juste les les + les notions qu'on a essayé de définir + lâcheté courage paresse	
269		Mélissa : oui mais c'est bien
270	oui c'est bien d'avoir travaillé dessus + mais ce n'est pas une phrase + alors une autre	

Tableau 84 : Extrait n°6 du débat en philosophie de la classe n°1

Le choix des contenus revient finalement à l'enseignant qui décide des phrases à retenir : « *L'honneur : c'est ce qui se mérite* » et « *Le plus important c'est de se respecter soi-même* ». L'enseignant sélectionne donc les contenus qui seront valorisés dans la classe.

On peut toutefois se demander ce que vise l'enseignant dans le choix de ces contenus : ces contenus valorisés correspondent-ils aux contenus construits au cours du débat ? Une rupture entre les contenus apparaît. Il s'agit durant la phase de synthèse du débat de la transmission de valeurs morales, qui sont de plus, relativement proches de la morale de l'histoire de *Yakouba*. Notons que cela renvoie à la conception de la philosophie de l'enseignant affichée sur l'un des murs de la classe : « *Philosopher c'est donner son avis sur un sujet de débat collectif, en argumentant, en utilisant le sens précis des mots, pour dégager une idée forte qui vaut pour chacun : une sagesse* ». Par « sagesse », nous comprenons une phrase ou une maxime de morale. Nous relevons d'ailleurs ce même phénomène d'actualisation des valeurs au cours du débat philosophique dans l'extrait présenté dans le tableau n°87 à la page suivante: l'enseignant oriente les élèves vers un message attendu (Leclaire-Halté, 2010) (DP1 83 M : « *il a choisi de se respecter + mais pas de se faire respecter par les autres* »).

TP	M	E
78	alors le respect + c'est important pour vous le respect des autres + est-ce que c'est plus important d'être respecté par les autres ou d'avoir son propre respect de soi-même selon vous ?	
79		Noémie : le respect de soi-même
80	pour toi c'est plus important le respect de soi-même + regardez Yakouba en fait il a choisi quoi lui ?	
81		Adélaïde : de se respecter lui-même
82		Noémie : de tuer le lion
83	donc il a choisi de se respecter + mais pas de se faire respecter par les autres	
84		Justino : ben c'est ça monsieur + il faut se respecter soi-même car Yakouba il a fait comme ça

Tableau 85 : Extrait n°7 du débat en philosophie de la classe n°1

Le tableau noir est donc un outil retenu par l'enseignant pour sélectionner des contenus parmi les contenus construits. Bien plus qu'un outil pédagogique, le tableau noir participe ici à la scénarisation des contenus.

1.2.2. Des contenus socialisables/socialisés et communicables/ communiqués

Les contenus construits au cours du débat ont aussi pour vocation à être potentiellement socialisables et communicables. C'est du moins l'analyse que nous faisons des écrits rédigés par les enseignantes des classes n°2 et n°3 au cours des phases de débat. En effet, ces dernières endossent toutes deux le rôle de secrétaire et prennent en note certains propos des élèves. Alors que l'enseignante de la classe n°3 reprend toutes les interventions des élèves, l'enseignante de la classe n°2, sélectionne les idées de certains élèves, comme étant les idées qui ont permis de faire avancer le débat, sur une affiche reproduite à la page suivante.

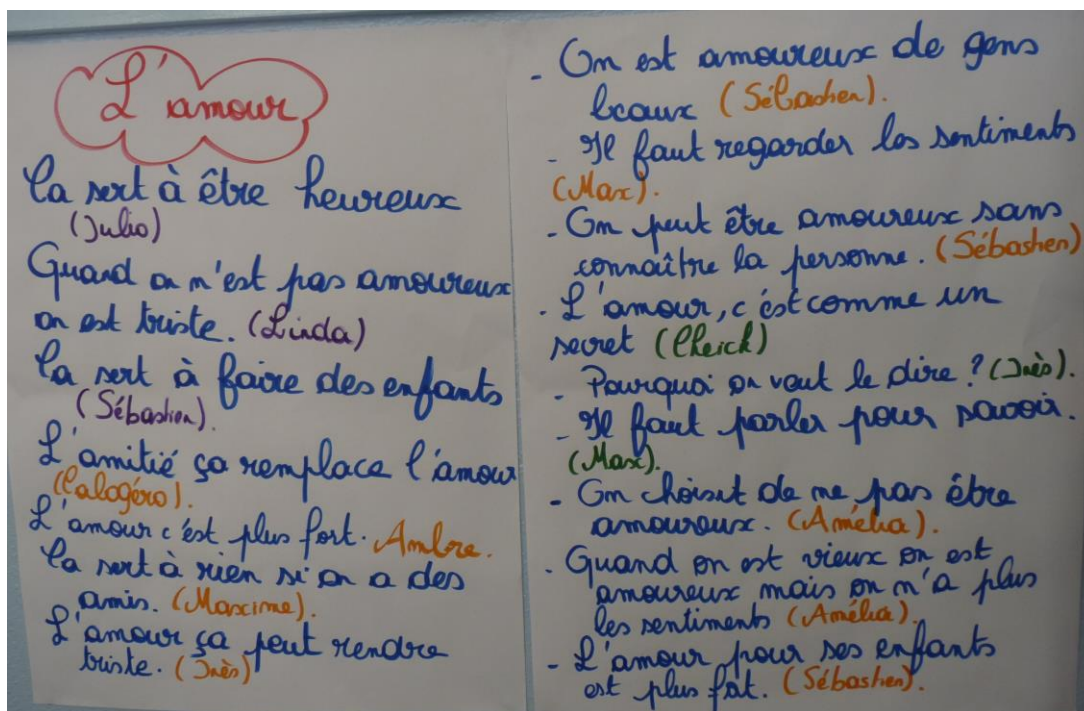


Figure 45 : Affiche des idées émises par les élèves et reprises par l'enseignante au cours du débat en philosophie de la classe n°2

De la même manière que pour la classe n°1, les contenus identifiés comme étant les contenus construits sont sélectionnés par l'enseignante de la classe n°2 parmi les contenus valorisés au cours du débat. Cette tension entre les contenus construits par les élèves et les contenus sélectionnés par les enseignants pourrait également s'interpréter comme une tension entre ce que les élèves construisent et entre ce que les enseignants veulent que les élèves construisent au cours du débat en philosophie.

La philosophie est la seule discipline de débat parmi celles observées dans cette recherche pour laquelle les enseignants s'accordent sur l'importance des traces laissées à la suite des débats. On peut donc s'interroger sur cette spécificité. Tentons quelques hypothèses explicatives. Vouloir diffuser les contenus construits par les élèves au cours du débat en philosophie peut en effet relever de la volonté des enseignants de légitimer les pratiques de philosophie dans leur classe. L'enseignante de la classe n°4, avant le premier débat en philosophie dans sa classe avait d'ailleurs ressenti le besoin d'informer les parents d'élèves et la direction de l'école. La philosophie n'étant ni une discipline à l'école élémentaire ni une pratique ordinaire à l'école Montessori, elle voulait légitimer cette pratique auprès des parents et de ses collègues. Toutefois, la légitimité des pratiques ne relève pas nécessairement de

l'autorisation à les mettre en place. Il peut également s'agir d'une valorisation de l'identité professionnelle des enseignants. Faire de la philosophie à l'école relève d'une volonté personnelle de mettre en place des pratiques différentes en classe, voire un signe d'innovation des enseignants concernés. De la même manière, laisser des traces des débats en classe peut aussi être la valorisation de la réflexion des élèves pour les élèves et pour quiconque entrerait dans la classe.

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

La scénarisation des contenus, organisée par les enseignants observés et mise en œuvre par l'étayage met en évidence des contenus. Ces contenus valorisés puis sélectionnés par les enseignants relèvent de la construction mais aussi de la transmission des contenus. En effet, si des contenus sont construits par les élèves, nous identifions d'autres contenus transmis. Ainsi l'analyse des observations met en exergue des contenus construits et des contenus transmis :

- Des contenus construits d'ordre procédural (apprendre à justifier, à expliquer et à définir), au regard des contenus disciplinaires identifiés dans l'espace des recommandations.
- Des contenus transmis relevant de valeurs, à l'image de la transmission de valeurs que nous avons identifiée dans la classe n°1.

2. Le débat en lecture-littérature

Les contenus en lecture-littérature sont orchestrés différemment que les contenus en philosophie au cours des débats observés. Nous identifions ainsi des contenus pré-construits à découvrir, des contenus valorisés, mais aussi des contenus ignorés par les enseignants.

2.1. Des contenus disciplinaires pré-construits à découvrir et des contenus valorisés

Au cours des débats en lecture-littérature, les enseignants visent des contenus différents selon les moments de débat. En effet, on relève des contenus pré-construits visés par les enseignants au cours des moments de compréhension et d'autres contenus, valorisés, visés au cours des moments d'interprétation du texte littéraire. En ce sens, les contenus visés auraient une corrélation avec le temps didactique (Chopin, 2007) construit par les enseignants.

2.1.1. Des contenus pré-construits à découvrir liés à la compréhension du texte littéraire

Par contenus pré-construits, nous entendons les contenus qui sont connus des enseignants avant le début du débat et que ces derniers veulent que les élèves construisent. La forme de l'étayage des enseignants au cours des moments consacrés à la compréhension du texte littéraire est très directive comme nous l'avons mis en évidence pour les classe n°1 et n°2 au chapitre précédent (*supra*, p. 350 et s.). L'analyse de ces moments de questionnement permet l'identification de contenus pré-construits visés par les enseignants. Ces contenus sont mis en scène par les enseignants, le but étant que les élèves les découvrent. Dès le début de la séance, le contrat didactique est d'ailleurs clairement posé par les enseignants. Par exemple dans la classe n°1, le but précisé par l'enseignant au début de la séance est de découvrir, de comprendre et d'interpréter le texte littéraire que l'enseignant présente comme « *une histoire truquée* » dans laquelle « *il manque des éléments + et même pas mal d'éléments* » (C1 DL1 1 M). L'activité de lecture consiste alors pour les élèves à déjouer les pièges de Bernard Friot, l'auteur du texte, pour comprendre et ensuite proposer une interprétation personnelle du texte. Le questionnaire de lecture (*cf.* annexe n°8.3) se pose comme un outil pour scénariser la découverte de ces contenus pré-construits par l'enseignant. Ce dernier ajoute d'ailleurs, à propos de l'organisation de la séance, qu'il ne « *donne pas le texte exprès* » (C1 DL1 1 M). Toujours par rapport à la mise en scène des contenus, l'enseignant de la classe n°1 ne lit pas la dernière phrase du texte dans laquelle un élément de clarification est apporté pour comprendre l'intrigue de l'histoire. Une élève demande d'ailleurs à l'enseignant pourquoi il

ne donne pas la fin du texte (C1 DL1 10 Margaux : « *pourquoi vous ne dites pas comment il l'appelle ?* »), ce à quoi une élève répond, ayant compris la scénarisation de la séance, que l'enseignant donnera la réponse plus tard (C1 DL1 11 Mélissa : « *il va le dire après* »).

Notons que ces contenus pré-construits sont validés par les enseignants, à la différence des contenus identifiés pour le débat en philosophie. Nous relevons en effet de nombreux marqueurs de structuration conversationnelle comme « oui », « d'accord », « bien », « très bien », pour n'en citer que quelques-uns, qui montrent que les enseignants, notamment des classes n°1 et n°2, valident les propositions des élèves.

Notons encore que le texte littéraire prend, dans la validation des contenus pré-construits, une place considérable. En effet, les enseignants, notamment celui de la classe n°1, demandent aux élèves de justifier leur propos en se référant au texte littéraire (éléments surlignés en gris) dans l'échange suivant extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°1:

TP	M	E
231	oui il a les clés de la maison + est-ce que c'est possible qu'un enfant rentre tout seul de l'école chez lui et qu'il ait les clés de sa maison ?	
232		Andy : bein oui monsieur + c'est possible
233	oui c'est possible < <i>M écrit « il rentre seul de l'école »</i> > + à quelle ligne on a l'information ?	
234		E : <i>à la ligne cinq</i> + il est écrit l'après-midi quand je rentre de l'école il est là + je n'ai pas besoin de sortir la clé attachée autour de mon cou
235	oui très bien + <i>ligne cinq</i> < <i>M écrit « l. 5 »</i> > ++ et pour les autre informations ?	
236		Andy : <i>ligne sept</i> pour l'accident monsieur
237	oui <i>ligne sept</i> pour l'accident < <i>M écrit « l. 7 »</i> > ++ et pour ses activités et ses jeux + à quelle ligne retrouve-t-on ces informations ? Ines	
238		Inès : euh::: à la <i>ligne quatre</i>

Tableau 86 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Notons également que le temps didactique (Chevallard et Mercier, 1987 ; Chopin, 2007) est une entrée intéressante pour expliquer la scénarisation des contenus par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature. Les enseignants planifient la scénarisation des contenus au cours des débats en fonction du temps didactique qu'ils estiment judicieux pour construire ces contenus dans un cadre disciplinaire donné. Or ce temps didactique prévu par les enseignants peut ne pas correspondre au temps de l'apprentissage des élèves. Prenons, à ce propos, un extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°2 présenté dans le tableau n°89 ci-dessous pour illustrer notre propos. Au cours du débat et alors que l'enseignante dévoile le texte progressivement et revient sur le passage lu pour faire construire la compréhension du texte par les élèves, un élève, Julio, avance une hypothèse quant à la suite du texte (C2 DL2 207 Julio : « *ben peut-être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature* »). Cette hypothèse est correcte puisqu'elle correspond effectivement à la suite de l'histoire qui sera lue et travaillée à la séance suivante. Devant cette réponse prématurée qui remettrait en cause la scénarisation planifiée des contenus, l'enseignante ne prend pas en compte l'hypothèse de Julio, soutenant qu'aucun élément ne permet de valider l'hypothèse (C2 DL2 208 M : « *peut-être mais on n'en sait rien* »). Cette idée reprise par plusieurs élèves (éléments surlignés en gris), Calogéro (C2 DL2 209), Iliès (C2 DL2 21) et Ambre (C2 DL2 25), sera évincée par l'enseignante en posant une autre question (éléments soulignés), ou encore, l'enseignante insistera en disant que les éléments ne permettent pas de valider ou invalider cette hypothèse (éléments surlignés en noir) afin de reprendre la scénarisation planifiée, comme le passage ci-après l'atteste :

TP	M	E
207		Julio : ben peut être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature
208	peut-être mais on n'en sait rien + Calogéro	
209		Calogéro : oui c'est intéressant ce que dit Julio + c'est peut être un PIEGE + les enfants doivent savoir si leurs parents sont contre ou pour la dictature et:: ils vont faire une rédaction pour le dire /
210	alors ++ là si je me mets dans ta tête + apparemment <u>ce militaire ce serait un militaire au service de qui ?</u>	
211		Calogéro : au servi::ce euh:: du gouvernement contre la dictature
212	donc <u>ce militaire il serait pour la dictature ou contre la dictature ?</u>	
213		Calogéro : euh:: pour la dictature
214	donc <u>il serait au service de qui ?</u>	
215		E : d'un dictateur
216	alors d'un dictateur ++ <u>il s'appellerait comment ?</u> +++ on dit le nom de son chef +++ <u>quel est son grade déjà ?</u> ++ c'est un capitai::ne un lieutenant:: un commandant:: c'est un généra::l <u>c'est quoi ?</u> / oui	
217		E : un commandant
218	non + oui	
219		E : un général
220	un général OUI c'est un général + un général c'est haut dans la hiérarchie militaire + très BIEN + c'est un général et peut être QUE + j'ai bien dit peut être que un militaire vient dans la classe pour savoir si les parents des élèves sont pour ou contre la dictature + mais on (n') en sait rien du TOUT ++ <u>qu'est ce que vous pensez du cadeau qu'il leur donne ?</u> + c'est à dire une médaille en or et un ruban comme celui-ci aux couleurs du drapeau + déjà <u>qu'est ce que vous en pensez ? et pourquoi ce cadeau ?</u> ++ vous imaginez un militaire entre dans la classe et vous fais faire une rédaction et le gagnant aura une médaille et un ruban +	

	Iliès	
221		Iliès : bein moi je pense que c'est bien mais je crois aussi que c'est un piège + peut être que la rédaction ils vont écrire comment ils se sentent et tout + peut être que le militaire il va savoir dire si c'est une bonne rédaction mais ils vont savoir s'ils sont contre ou pour la dictature
222	par contre tu ne réponds pas à la question + qu'est-ce que tu penses du cadeau ? + tu serais content de ce cadeau ?	
223		Iliès : non c'est un peu étrange
224	je vous demande + Ambre	
225		Ambre : je pense que le cadeau c'est pas euh::: bein c'est pas un cadeau d'enfant ++ je pense que c'est un cadeau pour celui qui va dénoncer ses parents
226	d'accord MAIS est ce que ce cadeau ça vous PLAIRAIT ? Sébastien	

Tableau 87 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Dans l'extrait ci-dessus, Julio tentera quelques tours de parole plus tard, en vain, de faire sa proposition puis abandonnera (C2 DL2 Julio : « *ben:: c'est pour dénoncer les parents* »).

Les élèves doivent ainsi découvrir les contenus pré-construits par les enseignants, en référence à l'œuvre lue, tout en respectant la scénarisation prévue par les enseignants. Tous contenus pré-construits par les élèves ne respectant pas la scénarisation planifiée *a priori* par les enseignants seront alors empêchés. Il s'agit donc bien ici d'un décalage entre le temps de l'enseignement prévu par les enseignants et le temps de l'apprentissage des élèves (Chevallard, 1985). Les contenus retenus par les enseignants seront donc les contenus qui respectent le temps didactique planifié par les enseignants.

2.1.2. Des contenus valorisés par l'enseignant liés l'interprétation du texte littéraire

La forme des échanges au cours des moments de débat liés à l'interprétation des textes littéraires laisse à penser que les contenus amenés ou construits par les élèves sont valorisés par les enseignants au cours de ces moments. En effet, alors que les enseignants validaient ou réfutaient les propositions des élèves au cours des moments de débat liés à la compréhension

des textes littéraires, on relève que les enseignants valident toutes les propositions des élèves quant aux hypothèses interprétatives émises par les élèves durant les moments d'interprétation.

Par exemple dans la classe n°1, le débat repose notamment sur l'ambiguïté de l'identité du personnage décrit par le narrateur. Au cours du premier moment de débat, l'enseignant a volontairement omis de lire la fin du texte dans laquelle on découvre que le petit garçon appelle son robot « Papa ». C'est d'ailleurs cet élément qui est problématique dans le texte et qui autorise différentes interprétations du texte. Nous relevons à ce propos pas moins de six hypothèses interprétatives proposées par les élèves. Selon eux, le personnage évoqué par le narrateur est sa mère (C1 DL1 32 Charlotte : « *de sa mère* »), son ami (C1 DL1 34 Violette : « *de son ami* »), son père (C1 DL1 36 Charlotte : « *ben ça peut être de son père + c'est pas forcément sa mère* »), un personnage grand et fort (C1 DL1 40 Duha : « *j'ai noté qu'il parlait d'un personnage grand et fort* »), un robot (C1 DL1 53 Ines : « *moi je pense que c'est pas son père mais c'est un robot* »), un extra-terrestre (C1 DL1 56 Charlotte : « *si on dit un robot alors on peut dire aussi un extra-terrestre* »), un ami imaginaire (C1 DL1 58 Juliette : « *alors je pense que ça peut être aussi un ami imaginaire* ») ou encore un SDF (C1 DL1 86 Andy : « *un SDF qu'il aurait vu dans la rue parce qu'il était pauvre et:: + parce qu'il n'avait pas de maison ++ donc le garçon il l'aurait ramené chez lui + et peut être que + peut être qu'il (l') a mis dans la chambre du bout + et que quand euh:: + quand il rentre peut être qu'il l'aide* »). Toutes les propositions sont notées au tableau et soumises à discussion pour déterminer si elles sont recevables du point de vue du texte lu par l'enseignant. Bien que toutes les propositions soient discutées, elles ne sont pas pour autant invalidées par l'enseignant. Le tableau joue encore un rôle important dans la valorisation des contenus puisque l'enseignant utilise le tableau comme un révélateur des contenus construits par les élèves.

Au cours du troisième moment de débat, l'enseignant demande aux élèves de formuler leur interprétation du texte. Les élèves sont nombreux à prendre la parole pour proposer une interprétation du texte. Il est ici intéressant de relever que toutes les interprétations, des plus vraisemblables au plus fantasques, vont être validées par l'enseignant:

DL1 314 ANTHONY: ben les parents du petit garçon sont peut-être morts et:: le petit garçon a créé un robot pour avoir de la compagnie et surtout quelqu'un qui s'occupe de lui

DL1 318 MARGAUX : ben moi je pense que le petit garçon est un peu rêveur

DL1 326 INES : je pense que le garçon n'a plus de père et que le robot le remplace le soir + donc le robot s'appelle papa et il s'amuse avec lui le soir et fait ses devoirs avec lui

DL1 329 JULIETTE : je pense que c'est un petit garçon qui se sent un peu seul et qui réclame de l'attention + il a donc créé un robot pour qu'il s'occupe de lui et lui apporte de l'attention

DL1 341 MELISSA : ben c'est ça + peut être que le père il a construit un robot pour jouer avec son fils en secret + ensuite il est mort mais le garçon garde le secret de son papa + il a donné le robot avant de décéder

DL1 346 JULIETTE : peut-être qu'il peut rêver et que son père est parti loin et:: il rêve de faire ce projet là

DL1 350 ADELAIDE : peut-être que son père a eu un accident et qu'il est mort + et du coup le petit garçon a construit un robot en carton et qu'il lui parle

DL1 356 NICOLAS : comme Adélaïde l'a dit ça peut être un robot en carton mais on peut ajouter des petites pièces électroniques comme un petit moteur ou ouvrir et fermer les yeux + ou même avec un petit enregistreur

qui aurait enregistré des phrases comme
ça le robot pourrait parler

Ni l'enseignant ni les élèves ne contredisent et ne justifient leur interprétation à ce moment-là de la séance. Comme le souligne l'enseignant « *l'interprétation c'est imaginer toutes les possibilités* » (C1 DL1 317 M). On est tenté de penser que l'interprétation signifie une totale liberté pour l'enseignant et ne suppose plus de rapport au texte, l'enseignant, durant cette phase de débat, ne faisant que reprendre les propositions des élèves par des hétéro-reprises ou hétéro-paraphrases (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b) sans apporter de correction. Se faisant, il valide tout de même les propositions des élèves, comme dans l'extrait ci-dessous présenté dans le tableau n°90 à la page suivante.

TP	M	E
341		Mélissa : ben c'est ça + peut être que le père il a construit un robot pour jouer avec son fils en secret + ensuite il est mort mais le garçon garde le secret de son papa + il a donné le robot avant de décéder
342	d'accord + Charlotte	
343		Charlotte : peut-être que le garçon ne voit pas son père souvent parce qu'il e vient pas souvent à la maison + donc il a construit un robot pour remplacer en quelque sorte son père + comme pour penser à lui quand il est pas là
344		Mélissa : mais il y a quand même un problème car un robot c'est impossible qu'il fasse tout cela + comme faire les devoirs:: ou aller le chercher à l'école:: + alors le robot il est peut être imaginaire
345	donc toi tu reprends l'idée de Margaux comme quoi c'est une histoire fictive complètement inventée + Juliette	
346		Juliette : peut-être qu'il peut rêver et que son père est parti loin et:: il rêve de faire ce projet là
347	d'accord + Mathilde	
348		Mathilde : peut-être que son père est ingénieur
349	pourquoi pas + peut être que son père est ingénieur ou quelque chose comme ça + pourquoi pas ++ Adélaïde	
350		Adélaïde : peut-être que son père a eu un accident et qu'il est mort + et du coup le petit garçon a construit un robot en carton et qu'il lui parle
351	pourquoi pas + est-ce que ça ne vous ai jamais arrivé vous + plus jeune + je ne pense plus maintenant à votre âge ++ de parler à un objet qui n'était absolument pas animé et lui donner vie par votre imagination ?	

Légende du tableau	Eléments surlignés en noir	Validation des contenus amenés par les élèves
	Eléments surlignés en gris	Eléments repris par l'enseignant
	— — — —▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 88 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Notons, dans l'extrait ci-dessus, que l'enseignant valide les propositions (DL1 342 M, DL1 347 M), en marquant son accord par le terme « d'accord » et demande aux élèves de porter du crédit à toutes propositions, comme les propositions de Mathilde (C1 DL1 348 Mathilde) et d'Adélaïde (C1 DL1 350 Adélaïde), en commençant son intervention par « *pourquoi pas* » (C1 DL1 351 M).

De la même manière, l'enseignante de la classe n°4 accepte toutes les propositions des élèves, ou tout au moins ne les réfute pas. A la question de savoir à qui s'adresse l'enfant dans le texte littéraire, les élèves avancent que l'enfant parle au mur (C4 DL4 66 Adélaïde : « *moi je pense qu'il parle au mur* »), à son père (C4 DL4 76 Gatien : « *ben moi ça me paraît évident qu'il parle à son père parce que son père est parti* »), à quelqu'un voire à lui-même (C4 DL4 87 Tipie : « *je ne suis pas d'accord + il peut parler à quelqu'un d'autre que son père + par exemple il peut se parler à lui-même* »), à un ami imaginaire (C4 DL4 95 Adélaïde : « *ben si comme à un ami imaginaire* ») ou à sa maman (C4 DL4 99 Jakob : « *Léo il dit qu'il parle avec son papa ++ mais il peut aussi parler avec sa maman* »). Lucas dit d'ailleurs qu'il est difficile de savoir à qui parle réellement l'enfant (C4 DL4 101 Lucas : « *ben::: peut-être + on ne sait pas vraiment si il parle à son papa ou à sa maman + en fait on peut pas vraiment le savoir* »). L'enseignante de la classe n°4, tout comme l'enseignant de la classe n°1, en reformulant ou questionnant ce que les élèves avancent sans jamais les corriger, valorise ainsi les contenus construits. Les erreurs interprétatives (Dias-Chiaruttini, 2008) ont donc une place particulière dans les débats en lecture-littérature, ces erreurs n'étant pas relevées par les enseignants.

Soulignons également qu'Agathe, une élève de la classe n°4 reproche à l'enseignante que cette dernière ne donne jamais la réponse aux questions posées au cours des débats (C4 DL4 132 Agathe : « *mais aussi des fois en débat tu nous dis de chercher tout seul alors on cherche tous mais tu nous donnes pas la réponse + donc à la fin on va jamais savoir la réponse +++ de ce qu'on a parlé + alors on a parlé pour rien puisqu'on (n') a pas la réponse* »). Ce moment est particulièrement intéressant car il amène l'enseignante à préciser les modalités de construction des contenus au cours des débats. Le débat est ainsi un moment où « *on cherche ensemble dans notre tête* » au cours duquel « *en creusant ensemble on va trouver* » (C4 DL4 131 M). L'enseignante ajoute un peu plus loin qu'« *il vaut mieux discuter entre nous pour trouver la réponse plutôt que de l'avoir directement* » (C4 DL4 147 M). Le

débat est ainsi construit par l'enseignant comme une modalité collective de construction des contenus.

Au cours des moments de débats en lecture-littérature, les contenus sont donc orchestrés par les enseignants différemment selon les phases consacrées à la compréhension ou à l'interprétation du texte littéraire. Les contenus sont des contenus pré-construits que les élèves auraient à découvrir pour comprendre les textes littéraires alors que les contenus seraient valorisés au moment de l'interprétation de ces textes. Notons tout de même que la séparation des moments de compréhension et d'interprétation est une organisation que nous proposons pour l'analyse. Dans les faits ces moments s'entrecroisent. Pour autant, l'étayage des enseignants ne se confond pas et l'analyse met en évidence des manières de conduire le débat en lecture-littérature liés à la construction de contenus disciplinaires. Parmi ces contenus, nous identifions des contenus qui ne sont pas repris par les enseignants. Ces contenus reconstruits par les chercheurs en didactiques que nous sommes ne sont pas des contenus empêchés par les enseignants observés mais des contenus ignorés des enseignants.

2.2. Des contenus disciplinaires ignorés par les enseignants

Ces contenus sont ignorés dans la mesure où les enseignants ne reprennent pas ces contenus amenés et construits par les élèves. Nous relevons essentiellement ces contenus dans les classes à pédagogie alternative, bien que nous n'en fassions pas un élément caractéristique de ces classes.

Dans la classe n°3 à pédagogie Freinet, deux interventions d'un élève, M'Hand, relèvent selon nous d'un contenu disciplinaire :

DL3 79 M'HAND : il y a un truc bizarre on dirait parce que
+ parce que ++ on dirait elle est pas
triste la fin / enfin on sait pas si c'est pas
triste car l'histoire elle le dit pas + elle
dit rien + sauf quand elle voit sa grand-
mère elle est contente mais à la fin on
sait pas + en fait ils ont pas décrit ou
écrit qu'elle était triste ou pas

- DL3 98 M'HAND : au début quand elle est triste + on sait pas si elle est triste car personne (n') est à sa place + et après on ne dit pas qu'elle est triste + comment vous pouvez dire qu'elle est triste ou non ? c'est pas écrit
- DL3 100 M'HAND : comme ça on comprendrait mieux + c'est trop difficile de dire si c'est triste ou joyeux si l'auteur il dit pas ce qu'il veut dire

M'Hand ne prend la parole que tardivement dans le débat, après avoir laissé ses camarades parler, pour faire part de son embarras pour répondre à la question posée par l'enseignante. Rappelons que la question posée aux élèves consiste à préciser si le conte *La petite marchande aux allumettes* est un conte triste ou joyeux (C3 DL3 52 M). Au-delà du fait que M'Hand ne comprend pas les interventions des élèves, il met en évidence un contenu disciplinaire essentiel, selon nous. En effet, M'Hand se demande dans quelle mesure il est possible d'avoir un discours sur le texte littéraire si l'auteur ne donne pas d'éléments suffisants pour le faire. M'Hand sait effectivement que le personnage vit des choses tristes mais ne sait pas pour autant si ce personnage est triste. M'Hand s'interroge ici sur la construction-même de la narration et sur l'acte de lire. Plus précisément encore, cet élève s'interroge sur l'acte-même d'interprétation des textes littéraires : l'interprétation suppose-t-elle de lire seulement sur les lignes et entre les lignes, ou suppose-t-elle de lire derrière les lignes ? Et de là, comment faire pour interpréter ce qui n'est pas dit dans le texte littéraire ? M'Hand, par son questionnement, construit donc un contenu disciplinaire.

Ce contenu est reformulé par l'enseignante mais l'hétéro-paraphrase ne permet pas de mettre au jour ce contenu. L'enseignante reprend les propos de M'Hand (éléments surlignés en gris) et enchaîne sur la reformulation d'une autre intervention d'un élève.

DL3 80 M :

je vois enfin je sais pas si tout le monde a bien compris ce que tu viens de dire M'Hand + je vais essayer de reformuler ce que tu as voulu dire M'Hand ++ M'Hand nous dit que dans l'histoire si on parle de tristesse c'est des choses que nous on comprend par rapport au fait que cette petite fille est dans la rue + elle a froid et doit vendre des allumettes pour pouvoir aider sa famille à vivre & on se dit ça c'est triste MAIS par contre + à aucun moment l'auteur nous dit + cette petite fille est triste + par contre tu as raison M'Hand ++ on sait quand elle est joyeuse ++ alors c'est vrai qu'on (n') arrive pas trop à trancher ++ MAIS moi par contre il y a quelque chose qui m'interroge dans ce qu'a dit Calvin + pour caricaturer + il nous dit moi je pense que cette histoire au début elle est triste et à la fin elle est heureuse + et moi ce que je comprends de l'histoire c'est qu'au début la petite fille est vivante et à la fin elle est morte

De la même manière, dans la classe n°4, des élèves s'interrogent sur le fait qu'il n'y ait qu'un seul personnage dans l'histoire. S'en suit alors une réflexion sur la posture de l'auteur dans l'extrait présenté dans le tableau n°91 ci-dessous. Selon nous, ce contenu est également un contenu ignoré par l'enseignante :

TP	M	E
198		Jean : peut-être que c'est à cause de l'auteur que le petit garçon est tout seul
199	pourquoi tu dis ça Jean ?	
200		Jean : c'est l'auteur qui a décidé de mettre le petit garçon tout seul + il doit avoir ses raisons
201	d'accord + Gatien	
202		Gatien : ah OUI + peut-être que l'auteur il était / il n'aimait peut-être pas être accompagné:: avoir des amis:: + c'est peut-être pour ça qu'il a inventé cette histoire un petit peu sombre sans trop beaucoup de personnes + si je reviens à mon exemple d'Harry Potter l'auteur il a

		voulu qu'il y ait plein de personnages /
203		Jakob : d'abord c'est pas un homme qui a écrit l'histoire d'Harry Potter c'est une femme
204		Gatien : oui ben peut-être que l'auteur du livre il n'aimait pas être accompagné donc il a fait un seul personnage et que:: l'auteuse d'Harry Potter /
205	on dit l'auteur aussi	
206		Gatien : ben peut-être que l'auteur d'Harry Potter elle aimait l'ambiance et être accompagnée ++ et pour revenir à la couverture du livre c'est bizarre tout ce noir car on ne sait pas trop à quoi s'attendre + on ne sait pas si ça va être violent ou triste ou si ça va faire peur + c'est différent d'une BD parce que sur un BD on voit déjà quelque actions sur la couverture + donc on sait déjà à quoi s'attendre par exemple dans vingt mille lieux sous les mers de Jules Verne on voit déjà qu'il y aura des monstres + mais là on ne sait rien du tout
207	là on ne sait pas trop + alors Adélaïde	
208		Adélaïde : je ne suis pas du tout du tout du tout d'accord avec Gatien + c'est pas parce qu'un auteur aime les films d'horreur qu'il va se mettre à écrire que des histoire d'horreur
209	c'est intéressant ce que vous dites sur l'auteur	
210		Adélaïde : ben oui + c'est pas parce qu'il a fabriqué ce livre qu'il aime bien être tout seul ou qu'il a pas d'amis + c'est juste lui qui a choisi ce style

Tableau 89 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°4

Les élèves s'interrogent dans l'extrait ci-dessus sur la distinction entre l'auteur et le narrateur. En somme, les élèves se demandent si l'auteur rend compte de ses propres émotions et de ses envies au moment de la narration ; il est donc question de la figure de l'auteur dans le texte. Nous considérons ce contenu disciplinaire comme ignoré par l'enseignante car bien qu'elle souligne l'intérêt de ce qui est dit (C4 DL4 209 M : « *c'est intéressant ce que vous dites sur l'auteur* »), elle ne le questionne pas pour autant pour en faire un contenu explicite.

Des contenus disciplinaires peuvent ainsi être identifiés comme ignorés par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature.

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

Au niveau des contenus, nous relevons donc un mouvement de balancier dans la scénarisation des contenus, alternant les moments où les enseignants *valorisent* tous les contenus amenés par les élèves (formulation d'hypothèses interprétatives) et les moments où les enseignants *vérifient* les contenus pré-construits au regard du texte littéraire. Cette scénarisation des contenus au cours du débat en lecture-littérature nous amène à identifier les contenus visés par les enseignants :

- Des contenus disciplinaires d'ordre procédural (rapport au texte littéraire et à son interprétation). Ces contenus consistent à montrer que tout texte littéraire dont le sens est ouvert supporte une interprétation personnelle.
- Un autre contenu disciplinaire autour de l'erreur interprétative. Le fait que les enseignants autorisent toutes les interprétations, voire même ; les encouragent, fait que même des erreurs interprétatives sont validées (Dias-Chiaruttini, 2008). L'erreur interprétative pourrait alors être analysée un contenu visé, mais ignoré de l'enseignant.

3. Le débat en sciences

Le débat en sciences est présenté aux élèves comme une modalité de découverte et de construction des contenus. On relève d'ailleurs dans les débats des moments où les enseignants signifient explicitement cela aux élèves. Par exemple, dans la classe n°1, l'enseignant précise l'intérêt de découvrir les contenus au fur et à mesure de l'avancée des séances de sciences, comme l'extrait présenté dans le tableau n°92 à la page suivante le montre.

TP	M	E
247	voilà ++ exactement + c'est parce que la nourriture qui devait passer dans le tuyau dont je ne vous dis pas le nom volontairement est passée dans le tuyau respiratoire qu'on appelle ++ la trachée	
248		ANDY : pourquoi vous voulez pas nous dire le nom ?
249	parce qu'on le découvrira quand on travaillera la digestion plus tard + et parce que c'est bien de découvrir de nouvelles choses à chaque fois ++ ensuite qu'est-ce qui se passe ?	

Tableau 90 : Extrait n°3 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Par exemple encore, l'enseignante de la classe n°3 explique aux élèves que le but du débat n'est pas de donner des réponses mais d'essayer de voir ce qui est possible et impossible dans les conceptions premières des élèves. C'est du moins ce qu'on peut interpréter de son intervention en ouverture de la première séquence discursive :

DS3 90 M :

[...] je n'apporterai AUCUNE réponse + je ne dirai pas oui c'est ça non c'est pas ça + **le but du débat est autre** + vous allez venir au tableau ++ expliquer votre schéma le plus clairement possible ++ et puis après avec les copains + alors on va se faire ça sur le temps d'un petit sablier de deux minutes comme ça ce sera cadré ++ on va essayer de voir ++ qu'est ce qui est POSSIBLE dans le schéma ? est ce que l'explication que vous nous donnez elle semble possible ? + ou est ce qu'elle est impossible ? ++ et pourquoi ? & pourquoi est ce qu'elle est impossible ? qu'est ce qui est impossible dans le schéma ? + qu'est ce qui va manquer dans votre schéma pour que ça devienne possible ? + et par contre qu'est ce qui est possible ? qu'est ce qui se vérifie dans votre schéma et dans votre explication ? [...]

Le débat est ainsi présenté comme une étape dans la construction des contenus disciplinaires, comme le montrent les extraits ci-dessous. Les contenus construits au cours du débat ont un statut provisoire que les séances de sciences ultérieures permettront de compléter, corriger, valider ou infirmer. Les enseignants insistent d'ailleurs sur le caractère provisoire des contenus construits au cours des débats en sciences et sur la nécessité de confronter ces contenus à des sources authentifiant les savoirs scientifiques (éléments encadrés : documents, livres de sciences, schémas) pour construire des contenus disciplinaires. Il s'agit dans les séances suivant le débat en sciences de vérifier les hypothèses et le caractère provisoire des contenus construits par les élèves (éléments surlignés en gris) :

DS1 279 M :
voilà + c'est ce que je vais vous donner plus tard + la semaine prochaine je vais vous montrer un document + vous allez voir vraiment ce qu'il y a à l'intérieur du corps humain + et quand on fait des radios on voit tout de suite où se trouvent les poumons et la cage thoracique

DS1 340 M :
la question est très large + on va parler du rôle des poumons du rôle du cœur + on va expliquer le fonctionnement de chaque organe et leur rôle dans la respiration ++ donc pour ce faire + la prochaine fois vous aurez un livre pour deux et on vérifiera nos hypothèses par rapport à ce que nous pensons

DS2 413 M :
voilà + on va regarder sur des schémas et dans des livres + que j'aurais sélectionnés & ça nous évitera de tomber sur de fausses informations + et on va voir si on peut valider ou invalider nos hypothèses + si on avait raison sur tout + si on avait raison sur certaines choses + si on avait tort + si:: des choses étaient correctes mais il faut rajouter et compléter

DS3 240 M :

bon on va s'arrêter là + on a vu que
l'oxygène circulait dans le corps par des
tuyaux qui passaient par les poumons et
le cœur puis vers les organes mais on ne
sait pas vraiment ce qu'il y a dans les
tuyaux + vous avez parlé d'air +
d'oxygène + de nourriture et de sang +
vous chercherez et on avancera
ensemble

Le débat est ainsi une modalité pédagogique retenue par les enseignants pour construire des contenus. On retrouve d'ailleurs, tout comme pour le débat en philosophie et en lecture-littérature, une mise en scène des contenus, organisée par l'enseignant. Les contenus disciplinaires sont ainsi organisés, valorisés et d'autres contenus sont empêchés.

3.1. Des contenus organisés

3.1.1. Une organisation logique des contenus

Le débat en sciences est un moment clairement scénarisé par les enseignants dont le but est « *d'identifier les différentes conceptions proposées par les différents groupes + les différentes hypothèses de la classe* » (C1 DS1 141 M). On relève dans les quatre classes observées des choix de scénarisation différentes. Pour les classes à pédagogie alternative, les enseignantes décident de faire passer tous les groupes afin que tous les élèves présentent leurs conceptions premières. Cette présentation se fait dans un ordre déconcerté, l'important étant que chacun puisse présenter son travail. Dans les classes à pédagogie classique, les enseignants choisissent les productions qui seront présentées au groupe-classe (classe n°1) et ordonnent la présentation des productions (classes n°1 et n°2).

En effet, dans la classe n°1, l'enseignant ne choisit que quatre groupes, soit huit élèves sur les 23 que compte la classe. Il sélectionne ainsi *a priori* certains contenus disciplinaires utiles au bon déroulement de la séance. La progression s'organise autour des hypothèses des quatre groupes, présentées à la page suivante.

- Hypothèse 1** 84 ADELAIDE : l'air passe d'abord par le nez ou la bouche et puis il passe par les poumons et il ressort
- Hypothèse 2** 103 MATHILDE: ben ++ l'air il passe par le nez + et puis après + il va dans un poumon + et après il va dans l'autre poumon et ensuite il ressort par la bouche
- Hypothèse 3** 148 VINCENT : alors moi + je crois que euh + je pense que euh + que l'air passe soit par la bouche soit par le nez
150 VINCENT : et après + l'air il passe par le tuyau de la respiration et il se sépare en deux tuyaux
- Hypothèse 4** 173 JULIETTE : on a fait comme les autres groupes + ben + on respire euh + on inspire soit par le nez soit par la bouche mais + euh + on pense aussi qu'il y a de l'air qui va dans le cœur ++ on pense qu'on respire avec le cœur

Notons que ces hypothèses sont progressives dans le sens où chacune d'entre elles propose une variante ou amène un contenu nouveau. L'enseignant a clairement choisi cet ordre d'exposition des contenus, puisque se rendant compte à un moment du débat que l'ordre ne conviendrait pas pour la scénarisation prévue, il change l'ordre des groupes :

- DS1 141 M : alors + je voudrais faire venir le groupe trois car leur schéma est quelque peu différent +++ d'ailleurs j'aurais peut-être dû faire <M intervertit les deux derniers schémas. Les élèves concernés par la troisième affiche avancent vers le tableau> ++ on va le mettre là (silence de 7 s) oui on va d'abord faire venir Vincent + allez on t'écoute + tu vas nous expliquer ton schéma + et le dernier groupe s'expliquera après

Les élèves sont conscients de la mise en scène des contenus organisée par l'enseignant et « jouent le jeu » qui est prévu pour eux. Dans la classe n°1, une élève se trompe d'ailleurs et propose à l'enseignant de regarder dans un livre de sciences pour avoir la réponse à la question que ce dernier pose aux élèves (C1 DS1 117 Mélissa : « si on regarde un schéma du corps on aura la réponse + on pourra voir si les poumons sont reliés ou non »). L'enseignant

ne répond pas à la proposition de Mélissa, ne faisant qu'une reprise de son intervention (C1 DS1 118 M : « *Mélissa pense que + si on regardait un schéma dans un livre on aurait la réponse à notre question ++ dans un livre de sciences par exemple* »).

3.1.2. Une organisation scientifique des contenus

Dans la classe n°2, l'enseignante choisit également l'ordre de présentation des groupes. Les hypothèses allant des moins vraisemblables au plus vraisemblables sont présentées. L'hypothèse émise par le premier groupe, selon laquelle le volcan entrerait en activité sous l'effet de la chaleur du soleil (C2 DS2 21 Olivia : « *ben nous on a fait ça parce que::: on pense que ici il y a la terre + au-dessus de la terre il y a de la lave +++ et à cause du soleil ben la terre elle s'attache sur la lave + après ça monte + la lave elle commence à se réchauffer + elle monte + elle monte + et quand elle est à peu près ici + et ben ça crache et ça descend ++ c'est à cause du soleil* ») est discutée et progressivement abandonnée au profit de l'hypothèse du dernier groupe, pour qui les éruptions volcaniques seraient le résultat d'une combinaison chimique entre du gaz et de la chaleur (C2 DS2 266 Tinaly : « *en fait nous ++ on croit que:: la lave elle se produit dans la chambre volcanique + qui est euh tout en bas du volcan + et il y a du gaz qui se mélange avec des choses + ensuite avec la chaleur ça monte et la chambre volcanique se casse + donc la lave monte monte et il y a une éruption volcanique* »). Bien que cette hypothèse soit contestable et partiellement inexacte, elle paraît être la plus vraisemblable pour les élèves.

Notons également que les enseignants des classes n°1 et 2 laissent plus de temps aux élèves pour discuter des hypothèses les plus vraisemblables d'un point de vue scientifique. Les tableaux n°93 et n°94 à la page suivante relevant le nombre de tours de parole afférant à chacune des hypothèses émises par les élèves, montrent que les hypothèses les moins vraisemblables sont finalement moins discutées que les autres.

	Hypothèse n°1	Hypothèse n°2	Hypothèse n°3	Hypothèse n°4
Nombre de tours de paroles	21	39	30	65

Tableau 91 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°1

	Hypothèse n°1	Hypothèse n°2	Hypothèse n°3	Hypothèse n°4	Hypothèse n°5	Hypothèse n°6
Nombre de tours de paroles	34	32	32	85	65	123

Tableau 92 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°2

L'enseignante de la classe n°2 aura même de la difficulté pour fermer la séquence discursive n°6, les élèves discutant autour de l'hypothèse n°6, soit l'hypothèse la plus vraisemblable. A deux reprises, l'enseignante informe les élèves que ce sera la dernière question (C2 DS2 353 M : « *allez une dernière question* » ; C2 DS2 383 M : « *alors Brad dernière question* »). On note qu'elle ne clôt pas la séquence discursive car les échanges entre les élèves participent à la construction des contenus scientifiques visés par cette dernière.

Au-delà de la durée des échanges autour des hypothèses, on relève également l'emploi d'une terminologie scientifique de plus en plus construite au fur et à mesure de l'avancée du débat dans la classe n°2. En effet, le relevé des occurrences lexicales liées aux volcans atteste d'un lexique de plus en plus précis et cohérent, comme le montre le tableau n°95 ci-dessous :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
Lave	Lave	Lave	Lave	Lave	Lave
Volcan	Volcan	Volcan	Volcan	Volcan	Volcan
Volcan en éruption	Fumée	Eruption volcanique	Parois	Noyau	Eruption volcanique
			Fumée toxiques	Manteau	Noyau
				Plaques tectoniques	Chambre volcanique

Tableau 93 : Relevé des occurrences lexicales liées au volcanisme dans la classe n°2

La présence progressive de termes scientifiques liés au volcanisme dans les productions des élèves est un critère pris en compte par l'enseignante pour organiser la présentation des affiches. Cet élément tout comme la prise en compte de la progressivité des hypothèses participe à la mise en scène des contenus par l'enseignant. L'importance du « scénario » permet à l'enseignant, selon Patricia Schneeberger (2009, p. 282), de « tenir le cap sur les apprentissages tout en invitant les élèves à s'exprimer ». L'enseignant est effectivement pris en tension entre la construction des contenus disciplinaires en jeu et la volonté de laisser les élèves présenter leurs conceptions premières. De fait, la mise en scène des contenus est, en quelque sorte, le fil rouge didactique de l'enseignant ; tout contenu disciplinaire attendu étant valorisé et les autres étant empêchés.

3.2. Des contenus construits valorisés

On relève dans les classes observées des procédures permettant aux enseignants de valoriser les contenus attendus. Parmi ces procédures de mise en scène des contenus, nous relevons l'importance des pratiques langagières de reformulation des enseignants ainsi que leurs pratiques d'inscription au tableau et sur des affiches.

3.2.1. Des contenus valorisés reformulés par l'enseignant

Les enseignants des quatre classes observées utilisent la reformulation pour valoriser des contenus amenés et construits par les élèves. A la différence des débats en philosophie et en lecture-littérature, les reformulations des propositions des élèves ne sont pas de des hétéro-reprises, mais des reformulations avec des ajouts. Relevons par exemple, un extrait du débat de la classe n°1 présenté dans le tableau n°96 à la page suivante, échange dans lequel l'enseignant, après avoir écouté les élèves, valorise des contenus amenés par les élèves, notamment l'idée de la circulation de l'air dans le corps et que l'air est à la fois inspiré et expiré.

TP	M	E
98	X nous avance quelque chose de nouveau + tu nous dis que l'air ?	
99		Mélissa : circule
100	et Duha nous apprend un autre mot	
101		Duha : expirer
102	retenez ce mot-là + tout à l'heure on va essayer de le définir	

Tableau 94 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°1

L'enseignant reprend d'ailleurs cette idée de « circulation » de l'air dans la reformulation de l'hypothèse du deuxième groupe, alors que ce terme n'avait pas été repris par ces élèves. Les reformulations sont donc des hétéro-corrections (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b), dans la mesure où l'enseignant complète la proposition des élèves :

DS1 114 M : oui + c'est ça + c'est que les deux
poumons sont reliés ++ ce groupe-là de
filles pensent que les deux poumons sont
reliés + que l'air passe d'un poumon et
passe et ressort par l'autre poumon ++
donc que l'air circule ++ alors qu'est-ce
que vous en pensez-vous ?

La reformulation permet donc aux enseignants de maintenir le cap sur les contenus à construire. Tout contenu émis et proposé par les élèves correspondant aux contenus disciplinaires attendus sera reformulé. Parfois, l'enseignant entrevoit un contenu embryonnaire dans une proposition d'élève (éléments surlignés en gris), tente de le mettre en évidence sans que celui-ci ne soit repris par les élèves. C'est le cas du débat de la classe n°3 au cours duquel l'enseignante croit identifier un contenu : elle interprète la proposition d'une élève en voulant mettre en évidence l'importance du sang dans la respiration. Or, l'élève ne fait pas le lien que l'enseignante voudrait avoir identifié, comme le retrace le tableau n°97 à la page suivante.

TP	M	E
134		Inameiy : le cœur quand ça bat ça lâche du sang
135		M'Hand : Kalvin
136	attends M'Hand + je ne suis pas sûre qu'Inameiy ait terminé	
137		Inameiy : j'ai dit ça parce que MANSSOUR DIN a dit le contraire
138	non MANSSOUR DIN a dit + que le cœur avait besoin de tuyau(x) pour ?	
139		Mansour Din : oui il faut des tuyaux pour apporter du sang dans le cœur parce que sinon le cœur il peut pas fonctionner
140	ah donc toi tu parles de tuyau(x) pour que le sang entre dans le cœur et toi tu parles de tuyau(x) pour que le sang sorte + c'est ça ?	
141		Mansour Din : oui

Tableau 95 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°3

Parfois même, les contenus que les enseignants identifient comme en lien avec les contenus disciplinaires à construire sont réfutés par les élèves, comme dans l'extrait suivant de la classe n°1 repris dans le tableau n°98 et présenté à la page suivante. L'enseignant propose une reformulation pour clarifier la proposition, or cette reformulation ne correspond pas à la proposition-source. Les éléments surlignés en gris montrent les éléments reformulés par l'enseignant d'une part et réfuté par Juliette.

TP	M	E
165		Charlotte : oui mais monsieur il y a un problème + on ne peut pas inspirer et expirer en même temps
166	tu penses qu'il y a un tuyau qui est dédié à l'inspiration et un autre pour l'expiration ? comme pour euh	
167		Vincent : comme pour le deuxième groupe
168		Juliette : non c'est pas vraiment ce qu'ils ont dit le deuxième groupe ++ non le deuxième groupe ils ont dit que l'air entraînait par un poumon et ressortait par un autre poumon + ils n'ont pas dit qu'il y avait des tuyaux + il y a un poumon pour inspirer et un autre pour expirer
169	d'accord + donc ça c'est moi qui le rajoute + c'est moi qui l'ai mal pensé	

Tableau 96 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°1

Arrêtons-nous encore sur la classe n°4. Au cours de la phase de retour sur le débat, l'enseignante souligne les découvertes des élèves faites au cours de la phase de débat (éléments surlignés en gris), en les mettant en valeur (C4 DS4 257 M : « *et VOUS avez découvert plein de choses + PLEIN PLEIN de choses ++ et il y a des choses qui sont tout à fait justes* »).

TP	M	E
255	alors est-ce que ça ++ est-ce que ça vous a appris des choses de réfléchir comme ça ? + est-ce que vous avez l'impression d'avoir mieux compris certaines choses ?	
256		Adélaïde : j'ai pas tout compris
257	et alors + quelle(s) question(s) tu te poses encore à la fin du débat ? ++ personne ? +++ ALORS +++ j'ai sorti le dossier sur l'appareil digestif + donc quand on digère qu'est-ce qui se passe ? + alors on va découvrir toutes les étapes de la digestion + et VOUS avez découvert plein de choses + PLEIN PLEIN de choses ++ et il y a des choses qui sont tout à fait justes + qu'est-ce que vous avez compris d'intéressant (silence de 7s.)	

258		Mathilde : mais on (n')est pas sûr que ce soit bon
259		Agathe : oui mais est-ce que vous pouvez dire comment ça marche + parce que si on a fait tout ce travail on veut savoir sinon CA sert à rien ?
260	oui je vais vous le dire mais du coup + le fait de réfléchir comme ça avant vous allez mieux comprendre +++ vous avez cherché cherché cherché + et il y a beaucoup de choses que vous savez déjà + oui Tipie	

Tableau 97 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°4

La scénarisation des contenus amène l'enseignant à reformuler les propositions des élèves pour mettre en évidence des contenus élaborés par les élèves. Une autre voie pour valoriser les contenus disciplinaires est l'inscription des contenus au tableau.

3.2.2. Des contenus valorisés inscrits au tableau

Les enseignants des classes à pédagogie classique utilisent le tableau ou des affiches, comme nous l'avons mis en évidence pour le débat en philosophie. Ces écrits que nous considérons comme des écrits émergents permettent de valoriser les contenus construits au cours du débat. Le tableau noir joue un rôle très important dans la scénarisation des contenus pour deux raisons. Tout d'abord, le tableau noir devient le lieu d'exposition des affiches des élèves puisque ces derniers affichent leur production au tableau le temps de la présentation. Dans les classes n°1, n°2 et n°4, les productions restent affichées au tableau afin que les élèves aient sous les yeux toutes les productions de la classe alors que les productions ne restent affichées que durant le temps de la présentation du groupe d'élève en question dans la classe n°3. Le tableau noir joue donc un rôle essentiel dans la présentation des contenus amenés par les élèves.

Dans les classes à pédagogie classique, le tableau noir constitue un véritable outil de valorisation des contenus. En effet, les contenus amenés par les élèves et sélectionnés par l'enseignant vont progressivement changer de statut pour devenir des contenus institutionnalisés. En ce sens, le tableau noir joue ici un rôle crucial dans la scénarisation des

contenus, l'enseignant faisant du tableau un révélateur de contenus. Attardons-nous sur les classes n°1 et 2 pour identifier plus précisément le rôle du tableau dans la scénarisation des contenus prévue par les enseignants.

A la suite du débat, l'enseignant de la classe n°1 note les hypothèses émises par les élèves au tableau. La trace collective, écrite au tableau noir par l'enseignant, reprend d'ailleurs la même organisation que l'ordre prévu par l'enseignant, dans le sens où chacune des hypothèses formulées par les élèves complète la précédente :

Ce que nous pensons :

- L'air va dans les poumons en passant par le nez ou la bouche puis la trachée. (Vincent, Charlotte G.)
- L'air nous donne de l'oxygène. (Charlotte P.)
- Il y a de l'air dans le cœur grâce aux poumons. (Bastien)
- Il y a de l'oxygène dans le cœur grâce aux poumons (Adélaïde)

Figure 46 : Eléments notés au tableau par l'enseignant de la classe n°1 à la suite du débat en sciences

Notons que l'enseignant inscrit le nom des élèves ayant émis les hypothèses. Les contenus sont donc valorisés et personnalisés.

Dans la classe n°2, le tableau fait partie intégrante du débat. Comme nous pouvons le voir sur la photo ci-dessous à la page suivante, le tableau s'organise en trois espaces distincts (Lepoire-Duc, 2011). L'espace à droite reprend les hypothèses émises par les élèves, l'espace central est l'espace de présentation des productions des élèves et l'espace à gauche, constitué d'une affiche, comporte les questions que les élèves se sont posées au cours du débat.



Figure 47 : Organisation du tableau de la classe n°2 au cours du débat en sciences

Toutes les propositions des élèves ont été reprises au tableau, dans l'ordre prévu et initié par l'enseignante de la classe n°2. Soulignons que ces prises de notes ont été faites par l'enseignante au cours du débat. La valorisation des contenus s'est donc construite au cours du débat, afin que les élèves puissent prendre conscience des contenus construits.

Les écrits occupent une place considérable dans le débat en sciences, comme l'atteste l'observation des classes et plus précisément les deux premières classes. Comme le soulignent Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin (2009, p. 25), l'enseignant dispose « d'un éventail de configurations d'alternances écrit-oral » pour mener les séances de sciences. Distinguons, à la suite des deux auteures précitées les écrits individuels ou en groupe, soit les affiches réalisées par les élèves avant le débat, et les écrits collectifs réalisés au tableau par l'enseignant. L'utilisation de ces écrits permet aux élèves de passer d'une première phase de débat en groupe, autour de la collaboration et de la négociation de l'affiche, à une seconde phase de débat collectif, soit le débat en sciences proprement dit. Les écrits collectifs composés de propositions individuelles recueillies par l'enseignante et de questions posées par les élèves au cours du débat, permettent l'établissement d'un « répertoire » (Peterfalvi & Vérin, 2009, p. 235) des contenus construits par le groupe-classe. Au-delà du rôle de révélateurs de contenus, le tableau noir « joue également le rôle de texte du savoir accepté par le groupe-classe et se transforme en même temps que la compréhension se modifie, par un processus de négociation entre les élèves et l'enseignant » (Peterfalvi & Vérin, 2009, p. 237).

Ainsi, les enseignants valorisent des contenus disciplinaires en reprenant les contenus construits par les élèves au cours du débat mais également en les inscrivant au tableau. Si des contenus sont organisés, sélectionnés et valorisés par les enseignants, d'autres sont empêchés.

3.3. Des contenus empêchés

Au cours des débats en sciences, nous relevons également des contenus empêchés. Par contenus empêchés, nous entendons les contenus amenés ou élaborés par les élèves mais ignorés ou rejetés par les enseignants au cours du débat. En effet, tout ce qui ne fait pas partie de la progression prévue par l'enseignant n'est pas repris par ce dernier. Certains contenus mobilisés par les élèves ne sont donc pas considérés par l'enseignant comme faisant partie du bon milieu (Brousseau, 1998). Sont retenus les éléments entrant dans la progression prévue et qui participent à la construction des connaissances scientifiques sur les notions en jeu. Relevons quelques-uns des contenus empêchés dans la classe n°1.

Un contenu peut être empêché car amené trop rapidement. Au cours du débat de la classe n°1, une élève intervient en précisant des éléments qui pourraient faire avancer la réflexion (C1 DS1 181 Adélaïde : « *euh + ben quand on respire + il y a de l'oxygène + l'oxygène va dans le cœur + pour que le cœur batte + et ensuite il passe dans le sang* »). Or cette intervention arrive trop tôt dans la progression prévue par l'enseignant. Ce contenu ne sera pas repris au cours du débat mais durant la phase de synthèse. Ce contenu figurera d'ailleurs dans les hypothèses retenues par la classe et écrites au tableau. Nous retrouvons ici l'idée précédemment développée pour le débat en lecture-littérature concernant le temps didactique. Les enseignants empêchent les contenus qui n'entrent pas dans la scénarisation planifiée et qui ne respectent pas le temps didactique planifié.

D'autres contenus sont empêchés voire rejetés par l'enseignant parce qu'ils ne correspondent pas à la question posée. Dans l'extrait présenté dans le tableau n°100 à la page suivante, l'enseignant de la classe n°1 recentre le débat sur la question posée à deux reprises, même si les contenus mobilisés par les élèves sont exacts.

TP	M	E
288		Anthony : monsieur + on n'expire pas de l'oxygène mais on expire du CO2
289	est-ce qu'on a parlé d'oxygène pour l'instant + est-ce qu'on a parlé pour l'instant de la composition de l'air ?	
290		Anthony : <u>non</u>
291	on a juste demandé où va l'air + essayons de rester dans le sujet++ ça va être l'objet d'une autre question + on essayera de savoir de quoi est composé l'air et là tu pourras dire ce que tu penses + pour l'instant on en est dans où va l'air quand on respire	
292		Joseph : monsieur + moi je pense que l'air ça ne sert pas qu'à respirer
293	je n'ai pas demandé à quoi sert l'air mais j'ai demandé où va l'air quand je respire	

Tableau 98. Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°1

A la différence du débat en philosophie où tous les contenus étaient systématiquement repris, les enseignants ne prennent en compte que les contenus qui respectent la scénarisation prévue, dans le cadre disciplinaire donné.

Eléments de conclusion

La mise en scène du débat orchestrée par l'enseignant met en évidence les contenus construits. La valorisation de certains contenus par les enseignants au cours de la séance permet d'identifier les contenus visés au cours du débat :

- Des contenus disciplinaires déclaratifs: des connaissances scientifiques liées aux notions scientifiques en jeu (la respiration pour la classe n°1 ; le volcanisme pour la classe n°2 ; le rôle de la circulation sanguine dans la respiration pour la classe n°3 et la digestion pour la classe n°4).

- Des contenus disciplinaires d'ordre procédural : la construction d'un « espace problème » (Orange, 2003) en sciences où toutes les propositions des élèves seront successivement analysées comme des explorations du champ des possibles. La classe se transforme ainsi en lieu de construction progressive et collaborative de contenus scientifiques. L'intervention d'un élève (C1 DS1 248 E) semble confirmer cette hypothèse. Lorsque cet élève demande à l'enseignant pourquoi il ne veut pas donner la réponse précise à la question posée du débat, l'enseignant rétorque que « *c'est bien de découvrir de nouvelles choses à chaque fois* ». Le débat observé a pour but non pas de convaincre les élèves de la pertinence des hypothèses avancées, mais bien de créer un espace de problématisation (Orange, 2002, 2012), pour faire, *in fine*, progresser leurs connaissances.

Conclusion du chapitre 10

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence la gestion des contenus par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. L'analyse des pratiques langagière de questionnement et de reformulation a permis de mettre en exergue des mises en scènes pour reprendre l'expression de Françoise Cappachi (2006) ou des scénarisations de contenus selon les disciplines (Destailleur-Bigot, 2012 ; Destailleur, *à paraître*).

Scénarisation des contenus au cours du débat en philosophie

L'analyse des pratiques enseignantes observées atteste de l'importance donnée aux contenus amenés et construits par les élèves, pour les enseignants. Le fait que les enseignants valorisent tous les contenus durant les phases de débat proprement dites corrobore cette première conclusion et amène à penser que les élèves ont une position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1988) au cours des phases de débat en philosophie. Nous mettons en relation cet élément avec la même conclusion que nous faisons au chapitre précédent, concernant la place que laissent les enseignants aux élèves au cours des débats en philosophie. On peut même aller jusqu'à évoquer une sur-valorisation des propos des élèves. La place des écrits émergents élaborés au cours du débat (classes n°1, n°2 et n°3) montre également l'intérêt

donné aux contenus contruits par les élèves. Nuançons toutefois notre propos en précisant que les enseignants, à l'exception de l'enseignante de la classe n°4, sélectionnent les contenus qui seront retenus, à l'image de l'enseignant de la classe n°1 qui oriente le choix des contenus à exposer sur le « mur des sagesse » dans la classe et de l'enseignante de la classe n°2 qui écrit certains contenus sur une affiche (cf. figure n°46). La scénarisation des contenus s'élabore donc autour de la valorisation puis la sélection des contenus par les enseignants.

Scénarisation des contenus au cours du débat en lecture-littérature

Les contenus visés par les enseignants au cours du débat en lecture-littérature sont mis en scène de manières différentes selon les moments de débat liés à la compréhension et les moments de débat liés à l'interprétation des textes littéraires et selon les objectifs visés, les enseignantes des classes à pédagogie alternative visant la formulation de ressentis sur les textes lus et les enseignants des classe à pédagogie classique orientant leur étayage vers la compréhension et l'interprétation des textes.

Durant les moments de débat liés à la compréhension des textes, on note que les enseignants visent la construction de contenus pré-construits. On parle alors de scénarisation de contenus dans la mesure où les élèves ont à reconstruire les contenus connus et identifiés par les enseignants avant le débat. Au cours des moments liés à l'interprétation des textes, la scénarisation des contenus prévue par les enseignants laisse place à la construction de contenus qui seront tous validés par les enseignants, le but étant que les élèves produisent leur interprétation personnelle du texte littéraire. Rappelons que la prise en compte de toutes les réponses par les enseignants repose sur le déni de l'erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2008).

Cette analyse donne à voir un système de places (Flahaut, 1978) variant selon les phases de débat pré-citées. En effet, la gestion des contenus peut se comprendre comme des taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1988), autrement dit, des marqueurs de places. Les élèves ont ainsi une position haute au cours des moments liés à l'interprétation des textes et une position basse au cours des moments liés à la compréhension des textes littéraires. Au-delà de l'analyse de ce système de place, on peut noter l'importance donnée par les enseignants au texte littéraire au cours des débats en lecture-littérature. Le texte occupe effectivement une place considérable

dans les débats, la scénarisation des contenus étant programmée sur la découverte du texte et le rapport au texte littéraire que peuvent avoir les enseignants.

Scénarisation des contenus au cours du débat en sciences

La notion de scénarisation prend un sens considérable au cours des débats en sciences. Les pratiques enseignantes analysées sont en effet organisées sur les contenus scientifiques à construire. Bien que les contenus aient une importance dans la manière dont les enseignants conduisent les débats en sciences, on relève toutefois des différences entre les classes à pédagogie classique et les classes à pédagogie alternative. A la différence des enseignants des classes à pédagogie classique, les enseignants des classes à pédagogie alternative n'organisent pas la présentation des travaux des élèves : la présentation se fait dans un ordre déconcerté, le but étant que tous les élèves puissent faire part de leurs représentations. Il n'en est pas de même pour les enseignants des classes à pédagogie classique qui scénarisent la présentation des travaux des élèves, la présentation devant permettre la découverte et la construction progressive des contenus scientifiques visés par les élèves. De plus et à la différence des débats en philosophie et en lecture-littérature, les contenus qui ne font pas partie de la scénarisation prévue par les enseignants sont écartés, voire empêchés. Les écrits émergents (Vérin, 1995 ; Garcia-Debanco, 1995 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001) jouent également un rôle significatif dans la scénarisation prévue par les enseignants, ces écrits, au tableau (Nonnon, 2000b ; Hassan, 2011b) ou sur affiche (Dufour, 2009, 2013), permettant d'inscrire et de valoriser les contenus construits.

A la suite de ces éléments d'analyse, nous pouvons avancer que les élèves occupent une place particulière au cours des débats en sciences. En effet et bien que les élèves occupent de la place dans les espaces discursifs construits par les enseignants à l'occasion des débats, ils ont une position basse par rapport aux contenus au cours des débats en sciences. Les élèves n'ont finalement qu'à reconstruire les contenus visés par les enseignants selon l'orchestration et la scénarisation prévue.

Terminons en faisant un retour sur la notion de genre de débat que nous tentons de mettre en exergue dans notre travail. Nos résultats nous amènent à penser que le débat en philosophie, en sciences et en lecture-littérature est formalisé par les enseignants de manière disciplinaire. Les débats se donnent ainsi à voir comme des pratiques enseignantes orales de

scénarisation de contenus dont la dimension matérielle, soit la dimension de révélation et d'inscription des contenus, est mise en évidence dans les débats observés.

Conclusion de la partie 3

Cette troisième partie visait l'analyse des pratiques effectives des enseignants par l'observation de quatre enseignants de la banlieue lilloise menant respectivement les trois débats disciplinaires dans leur classe de cycle 3. Rappelons encore que les classes choisies se déclinaient en deux classes à pédagogie classique et deux classes à pédagogie alternative dont une classe à pédagogie Montessori et une classe à pédagogie Freinet. L'enjeu de l'analyse était de déterminer comment été gérés les séquences discursives et les contenus au cours des débats. Comme pour les conclusions des deux parties précédentes, l'analyse conduit à des constats, appelle à des interprétations et pose des questionnements.

Des constats

- L'analyse des débats s'articule autour de deux cadres : un cadre planifié par les enseignants avant la mise en œuvre du débat (l'organisation spatiale et temporelle, la répartition de rôles aux élèves, l'utilisation des écrit-déclencheurs) et un cadre émergent, considéré comme la gestion du débat par l'enseignant. L'analyse successive de ces cadres atteste de variations disciplinaires.
- Dans les séances observées, l'espace discursif est laissé aux élèves qui produisent plus d'énoncés que les enseignants au cours des phases de débat proprement dites. Pour autant,

la gestion de la dynamique des échanges est gérée par les enseignants. Cela nuance l'autonomie laissée *a priori* par les enseignants aux élèves dans les débats.

- La dynamique conversationnelle, notamment la gestion des séquences discursives par les enseignants, est conduite par les enseignants différemment selon les débats disciplinaires. Il est intéressant de relever que les séquences discursives sont toujours ouvertes par les enseignants, mais le sont à partir des propositions des élèves pour le débat en philosophie, à partir de la chronologie de l'œuvre littéraire lue pour le débat en lecture-littérature et à partir de l'organisation pédagogique, plus précisément l'émission d'hypothèses, pour le débat en sciences. Notons également que les séquences discursives ne sont jamais fermées par les enseignants au cours du débat en philosophie alors qu'elles le sont pour les débats en lecture-littérature et en sciences.
- L'analyse des pratiques langagières des enseignants, essentiellement les pratiques langagières de questionnement et de reformulation, sont mobilisées de manière disciplinaire. On retrouve effectivement des pratiques de questionnement plus systématique au cours du débat en philosophie que dans les débats en lecture-littérature et en sciences.
- La dynamique conversationnelle orchestrée par les enseignants s'articule et vise la construction de contenus. On peut évoquer l'idée d'une mise en scène des contenus par les enseignants, orchestrée au cours des différentes phases de débats. Des contenus sont ainsi systématiquement valorisés et sélectionnés pour être communiqués et socialisés par les enseignants durant le débat en philosophie, des contenus pré-construits sont à découvrir durant les phases de débat liées à la compréhension du texte littéraires, des contenus sont valorisés durant les phases des débat liées à l'interprétation du texte littéraires et des contenus disciplinaires sont ignorés au cours du débat en lecture-littérature, des contenus sont organisés et empêchés selon les contenus scientifiques à découvrir au cours du débat en sciences.

Des interprétations

La place et le rôle des contenus dans/sur la dynamique conversationnelle

Les contenus identifiés par les enseignants sont cruciaux dans la manière dont les enseignants conduisent et mènent les débats. Le fait notamment que les enseignants connaissent les contenus à construire avant la séance oriente considérablement la séance. En philosophie par exemple, les enseignants ne connaissent pas *a priori* les contenus qui seront mobilisés ou même construits par les élèves au cours du débat. Cette ignorance, dont on pourrait questionner la légitimité, explique pourquoi et comment les séquences de débat s'organisent et s'enchaînent par des dénivellations successives du discours. Pour le dire autrement, les objets du discours correspondent aux contenus mobilisés par les élèves eux-mêmes. Cette orchestration des contenus ne se retrouve pas au cours des débats en sciences puisque la séance s'organise autour des contenus scientifiques, identifiés par les enseignants avant la séance, à construire. Nous identifions-là un lien avec la conscience disciplinaire que peuvent avoir les enseignants des disciplines de débat.

Le débat comme contenu ou contenant

Le débat peut être entrevu à la fois comme un contenant et comme un contenu en tant que tel. Un contenant tout d'abord, puisque le débat constitue une modalité pédagogique de construction des contenus disciplinaires. En ce sens, le débat serait compris comme un dispositif particulier pour découvrir ou construire des contenus, mais on peut aussi penser le débat comme étant un contenu en tant que tel. Débattre en philosophie, en lecture-littérature ou en sciences, et par extension, apprendre à débattre dans les disciplines pourrait être un contenu disciplinaire. Ce contenu serait alors compris comme le positionnement dans une communauté discursive (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003).

Le débat comme genre disciplinarisé

L'analyse des débats dans les espaces de pratiques effectives met en évidence des pratiques disciplinaires. En effet, la nature des contenus construits ou élaborés par les élèves

et mis en scène par les enseignants oriente la dynamique des échanges de manière disciplinaire. En ce sens, les enseignants disciplinarisent les débats par leurs choix (*cf.* chapitre 8) et leur manière de conduire les débats (*cf.* chapitres 9 et 10). Le genre du débat est donc un genre disciplinarisé par les enseignants dans les espaces de pratiques déclarées et effectives.

Des interrogations

En quoi la conscience disciplinaire oriente-t-elle les pratiques enseignantes de débat ?

Nous avons émis l'hypothèse que la conscience disciplinaire des enseignants (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) orientaient de fait la manière dont les enseignants organisaient la conduite des débats disciplinaires dans leur classe. Or, rien ne peut le vérifier dans cette recherche. Des entretiens avec les enseignants auraient permis de mettre au jour les conceptions que les enseignants avaient des disciplines à l'étude. C'est selon nous, une donnée importante mais néanmoins manquante dans notre recherche.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le débat au cycle 3 est-il formalisé comme un genre scolaire ou un genre disciplinaire ?

Telle était la question posée dans l'introduction de ce travail. L'emprunt de la notion de genre, comme « outil théorique pertinent » (Reuter, 2007a, p. 12) fut heuristique à la fois pour décrire et analyser les pratiques enseignantes de débats disciplinaires à l'école élémentaire dans la perspective didactique qui est la nôtre, mais constitue également une entrée dans les espaces disciplinaires reconstruits¹⁹⁰ pour la recherche. Ce sont ces deux aspects que nous souhaitons discuter en conclusion.

Le débat comme genre disciplinaire ou genre disciplinarisé ?

Le genre, pour reprendre les propos d'Yves Reuter (2007a, p.12-13), s'analyse « fondamentalement, en tant qu'élément constitutif des fonctionnements au sein des espaces des *pratiques didactiques*¹⁹¹ [...], de la *prescription* [...] et de l'*encadrement des pratiques* [...] ». Nous avons choisi d'orienter notre analyse du genre du débat selon ces différents

¹⁹⁰ Nous faisons ici référence au fait que les disciplines des débats analysés, soit la lecture-littérature, les sciences et la philosophie, ne sont pas des disciplines en tant que telles. Elles ne sont que des constructions méthodologiques pour la recherche, même si le statut de ces disciplines est discutable (Daunay, 2010b).

¹⁹¹ Eléments soulignés par l'auteur.

espaces, en y ajoutant, les espaces de la recherche. A cette perspective didactique d'analyse du genre du débat, nous avons ajouté une perspective comparatiste en analysant des débats dans plusieurs disciplines. Rappelons que les disciplines à l'étude, soit la lecture-littérature, les sciences et la philosophie, ont été sélectionnées pour leur enjeu de scolarisation du débat dans leurs pratiques scolaires (*cf.* chapitre 1), l'émergence du débat permettant un renouvellement des pratiques scolaires de lecture pour la discipline *lecture-littérature*, une rénovation des enseignements pour la discipline *sciences* et une légitimation de pratiques innovantes au sein de l'école pour la discipline *philosophie*. L'analyse comparative (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002) des différents espaces pré-cités a permis de mettre en évidence les aspects du genre du débat dans des cadres disciplinaires donnés. Selon les espaces, nous pouvons évoquer le débat tantôt comme un genre *disciplinaire* tantôt comme un genre *disciplinarisé*, la différence entre ces deux expressions ne relevant pas de l'ordre de l'anecdote. Selon nous, le débat peut être disciplinaire dans le sens où le débat est configuré par un cadre disciplinaire (*cf.* chapitres 2, 3 et 4), mais peut également être disciplinarisé par les acteurs dans leurs pratiques, notamment par les choix et les actions de ces derniers (*cf.* chapitres 6, 8, 9 et 10).

L'analyse montre que le débat est configuré comme un genre disciplinaire dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation pour les trois disciplines retenues pour notre recherche. Nous avançons ce résultat même si le genre du débat scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1998) est également présent dans les espaces de prescription, notamment dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). Rappelons qu'à la différence des Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) dans lesquelles le débat était précisé comme une modalité prescrite dans diverses disciplines scolaires, les seules mentions faites au débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) se retrouvent au niveau de la sous-discipline *langue orale* dans la discipline *français*. Et bien que le débat, dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), soit présenté et rattaché à des cadres disciplinaires, il apparaît cependant une ambivalence quant à sa détermination. Le débat est en effet, à la fois une modalité pédagogique d'enseignement et d'apprentissage pour reprendre ici les catégories proposées par Sylvie Plane (2004a), mais aussi comme une modalité de construction des contenus spécifique à la discipline, comme nous l'avons montré pour le débat en lecture-littérature et pour le débat en sciences. Le débat devient alors, une manière disciplinaire de construire des contenus, implicitement, en référence aux modalités de construction des

contenus dans les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). On retrouve également cette même ambiguïté dans la formalisation du genre du débat entre débat scolaire et débat disciplinaire dans les espaces de recommandation pour les débats en lecture-littérature et en sciences. Le débat est présenté dans les manuels scolaires de français et de sciences à la fois comme une modalité pédagogique et une modalité disciplinaire de construction des contenus, notamment dans la nature des objets du débat (*supra*, p. 93 et s.). Les espaces de recherche (Tauveron, 1999, 2001a, 2002a ; Beltrami *et alii*, 2004 ; Garcia-Debanc, 1998 ; Orange, 1999, 2003 2012 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001 ; Schneeberger et Ponce, 2003 ; Schneeberger et Vérin, 2009a) sont quant à eux beaucoup moins ambivalents, privilégiant le débat sous une entrée disciplinaire, en lien avec les contenus disciplinaires construits et à construire pour les disciplines *sciences* et *lecture-littérature*.

Le débat en philosophie quant à lui, de par le statut non identifié dans les Instructions Officielles, est essentiellement déterminé et formalisé par les espaces de recherche et de recommandation, ces deux espaces étant d'ailleurs intimement lié par la co-présence des mêmes acteurs dans ces espaces (Tozzi, 1992a, 1993, 1994, 2001a, 2003, 2012). Le débat¹⁹² se formalise ainsi sous une forme spécifiquement disciplinaire et se présente comme la seule modalité de construction des contenus disciplinaires à l'école élémentaire.

Bien que le genre du débat soit plus ou moins disciplinaire dans les espaces de prescription et de recommandation, on peut avancer qu'il est un genre disciplinarisé dans les espaces de pratiques déclarées et effectives. En effet, les déclarations des enseignants de cycle 3 recueillies par questionnaires mettent en évidence des pratiques aux multiples variations disciplinaires (*cf.* chapitre 6). Parmi ces variations, rappelons encore les choix déclarés des enseignants relatifs à la disposition spatiale des élèves au cours des débats (*supra*, p. 204 et s.), les supports déclencheurs retenus pour les débats, les objets du débat (*supra*, p. 215 et s.) et les contenus visés (*supra*, p. 222 et s.). A la différence des espaces de prescription et de recommandation, on ne retrouve pas l'ambivalence entre débat scolaire et débat disciplinaire dans les espaces de pratiques déclarées : les débats se disciplinarisent dans les déclarations des enseignants. Ces déclarations s'actualisent d'autant plus dans les choix et les orientations

¹⁹² Rappelons que l'expression *discussion à visée philosophique* est davantage employée dans les espaces de recommandation et de recherche.

au cours de la conduite des débats par les enseignants dans les espaces de pratiques effectives (*cf.* chapitres 8, 9 et 10). En effet et comme nous l'avons mis en évidence, les enseignants conduisent les débats de manière différente selon les disciplines, notamment, en gérant les séquences discursives (*cf.* chapitre 9) et en scénarisant les contenus construits et à construire (*cf.* chapitre 10). La disciplinarisation des débats par les enseignants passe ainsi par la création d'un milieu disciplinaire (Brousseau, 1998), ou plus encore, par la constitution de communautés discursives disciplinaires (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003,) en lien avec la construction de contenus disciplinaires.

Ainsi la pratique du débat à l'école se présente de manière disciplinaire dans les textes officiels et les manuels scolaires encadrant et recommandant les pratiques, et, se disciplinarise sous l'impulsion des enseignants dans les classes. Le genre du débat est donc un genre composite formalisé différemment selon les espaces : un genre disciplinaire dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche et un genre disciplinarisé dans les espaces de pratiques déclarées et effectives.

Le débat comme entrée dans des espaces disciplinaires

Au-delà de la description des pratiques de débats à l'école, la notion de genre (Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998 ; Reuter, 2007a ; Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2011 ; Denizot, 2008, 2010, 2013) permet également d'entrer dans les espaces disciplinaires. En effet, le genre permet d'appréhender les disciplines telles qu'elles sont organisées par les acteurs, notamment par les enseignants. Le concept de configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) particulièrement heuristique pour notre recherche, nous a à la fois permis de mettre au jour les différentes formalisations du débat selon les différents espaces constitutifs de l'Ecole et nous permet de tenir un discours sur les modalités d'actualisation des disciplines à l'école élémentaire. Par exemple et à la suite de Daniel Bart et Cédric Fluckiger (2012), le concept de configuration disciplinaire permet d'appréhender les contenus qui ne sont pas référés à des cadres disciplinaires définis en tant que tels dans les Instructions Officielles, comme les pratiques de philosophie que nous analysons dans notre recherche :

Il nous semble que le concept de configuration disciplinaire peut, paradoxalement, s'avérer particulièrement heuristique pour penser des contenus qui, ne sont pas structurés dans une discipline, car il permet à

notre sens d'éclairer la pluralité des différents modes d'existence des contenus, et leurs éventuelles tensions dialectiques

Ainsi, si la philosophie n'est pas une discipline inscrite dans les textes officiels (Berton, 2011), les pratiques de philosophie à l'école peuvent s'entendre comme des configurations disciplinaires de la discipline *philosophie* telle qu'elle est enseignée en classe de terminale¹⁹³. La formalisation du débat en philosophie nous renseigne donc sur les modalités d'actualisation de la discipline selon les espaces et selon les niveaux du système éducatif. L'analyse de la configuration disciplinaire du débat en philosophie à l'école met en exergue l'importance donnée et recommandée pour les pratiques orales qui, se faisant, permettent la construction de contenus disciplinaires (*cf.* chapitre 10). Notons que ces contenus ne sont pas les mêmes que ceux identifiés dans les Instructions Officielles pour l'enseignement de la philosophie en classe de terminale (MEN, 2003a), les contenus étant davantage orientés vers l'assujettissement des élèves au cours des débats (*infra*, ci-dessous).

Au concept de configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007), nous ajoutons également la notion de modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007b, 2008), cette notion permettant de comprendre la « complexité des pratiques d'enseignement effectives » (Garcia-Debanc, 2008, p. 53). Les enseignants mettant en place des débats dans leur classe mobilisent *de facto* des modèles de la discipline sous-jacents qu'ils actualisent dans leur choix au niveau de la planification des séances de débats et dans la gestion des débats.

Modalités d'assujettissement des disciplines : le cas du débat en philosophie

L'analyse des pratiques de débats dans les espaces de pratiques déclarées et effectives amène à questionner les systèmes didactiques (Daunay, 2010a) organisés à l'occasion des débats. Centrons-nous sur le débat en philosophie. Tout comme pour les autres débats disciplinaires à l'étude, le débat en philosophie constitue un moment au cours duquel des sujets didactiques, les élèves et les enseignants, construisent des contenus disciplinaires dans

¹⁹³ La thèse en cours de Bettina Berton, sous la direction de Bertrand Daunay, portant sur les configurations disciplinaires du débat en philosophie à l'école apportera des éclairages à cette question.

un milieu disciplinaire donné, ici la philosophie, et reconstruit par les enseignants. Nous posons que les sujets didactiques, sujets aux prises avec les contenus, nécessitent d'être distingués car leur place et leur rôle dans la construction des contenus ne peuvent se confondre. Considérons donc les enseignants comme des sujets didactiques-enseignants et les élèves comme des sujets didactiques-élèves. A la suite d'Yves Reuter (2010c), nous avançons que ces sujets sont situés successivement socialement (l'enfant ou l'adulte entendus comme sujets sociaux), scolairement (l'élève ou l'enseignant entendus comme sujets scolaires) et disciplinairement (l'apprenant ou l'enseignant dans une discipline donnée entendus comme sujets disciplinaires ou didactiques). L'assujettissement peut ainsi se considérer successivement et conjointement à plusieurs niveaux : dans les textes officiels, dans les documents encadrant et recommandant les pratiques et dans les pratiques déclarées et effectives. Ajoutons encore que le sujet apprenant, ou sujet didactique, s'appréhende sous l'angle de ses relations aux contenus, en tant qu'ils sont référés à des disciplines en tant que telles (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014). On ne peut pas inférer des textes officiels des éléments précisant l'assujettissement des élèves et des enseignants, la philosophie n'étant pas une discipline institutionnalisée à l'école élémentaire. En revanche, l'analyse des textes encadrant et recommandant des pratiques, met en exergue des éléments significatifs quant à l'assujettissement des élèves. Il est intéressant de relever les désignations des apprenants en philosophie à l'école ; ces apprenants étant désignés comme des enfants et non seulement comme des élèves (*cf.* chapitre 4). Il s'agit donc de former des enfants à penser par eux-mêmes (Tozzi, 2001a ; Lipman, 2006), l'apprentissage de la philosophie à l'école s'inscrivant davantage dans une perspective sociale (former des sujets sociaux) que scolaire (former des élèves). Ce trait est, pour nous, renforcé par l'analyse des débats dans les pratiques effectives.

L'assujettissement au cours des débats en philosophie se manifeste par plusieurs éléments que nous développons. Tout d'abord, les enseignants accordent une grande importance aux propositions apportées par les élèves (*cf.* chapitre 9). Ce fait est plus que significatif puisque les enseignants des quatre classes observées reprennent de manière quasi systématique les propos des élèves, notamment sous la forme de reprises questionnantes (*supra*, p. 338 et s.). Les propos des élèves sont d'ailleurs peu évalués par les enseignants qui ne se positionnent pas ou peu par rapport à ces propos, préférant renvoyer au groupe-classe les propos avancés. Le fait également que les séquences discursives s'enchaînent à partir des propositions des

élèves sans qu'elles ne soient fermées, c'est-à-dire évaluées, montre que les élèves occupent très largement l'espace discursif au cours des débats en philosophie (*supra*, p. 328 et s.). Cet élément préfigure de l'assujettissement des élèves dans les débats en philosophie.

Ajoutons également que les enseignants tolèrent des propos au cours des débats en philosophie alors qu'ils les empêchent dans les autres débats. Les objets du discours se constituent essentiellement exemples personnels amenés par les élèves (C1 DP1, C3 DP3, C4 DP4). Ces exemples sont acceptés et même valorisés par les enseignants (*supra*, p. 387 et s.). Il s'agit de partir des exemples issus des expériences personnelles des élèves pour ensuite inférer des éléments plus conceptuels. L'expérience des élèves est ici considérée et reconnue comme des connaissances « déjà-là » qu'il convient de mobiliser pour construire de nouveaux savoirs (Hébert-Suffrin, 1993). On pourrait même identifier, à partir des éléments analysés, que les enseignants valorisent, sinon incitent, la verbalisation de l'expérience des élèves, donc provoque le surgissement de l'expérience du sujet social, soit de l'enfant, dans les propos de l'élève. Allons même jusqu'à évoquer une incitation au surgissement de l'enfant dans l'élève (Cohen-Azria et Dias, 2012). Nous faisons ici un parallèle avec ce que Régine Delamotte-Legrand et Marie-Claude Penloup (2011) mettaient en perspective au cours des activités de production d'écrits, dans la comparaison des brouillons d'élèves et des productions finales. Selon les auteures (*ibid*, p. 24), les élèves avaient une écriture « plus neutre et moins impliquée » dans les productions finales que dans les brouillons. Il s'agissait pour les élèves, dans le cas présenté par les auteures, de correspondre au « métier d'élève et [de] répondre aux attentes de l'institution » (*ibidem*). Or les enseignants déploraient une écriture trop scolaire des élèves et cherchaient, au contraire, à stimuler l'enfant dans l'écriture pour dépasser ce cadre strictement scolaire. C'est bien ce dont il s'agit dans le débat en philosophie : le sujet scolaire, l'élève, doit laisser place au sujet social, l'enfant.

Selon nous, cette « dialectique enfant/élève », pour reprendre l'expression de Régine Delamotte-Legrand et Marie-Claude Penloup (2011, p. 17) est un trait significatif et constitutif du sujet didactique en philosophie à l'école, les apprenants en philosophie devant avant tout être des enfants et plus seulement des élèves. Allons plus loin encore et posons, à la

suite de Daniel Bart¹⁹⁴ que l'assujettissement pourrait être considéré comme un contenu disciplinaire en tant que tel. En effet, les sujets apprenants se positionnent avant tout et surtout comme des enfants au cours des débats en philosophie, et cette posture est attendue voire sollicitée par les enseignants. En ce sens, la posture attendue et donc l'assujettissement deviendraient un contenu visé, peut-être ignoré, par les enseignants dans le cadre des pratiques de philosophie. On retrouve d'ailleurs une relative perméabilité entre les espaces, puisque les espaces de recommandation et de recherche visaient avant tout la formation de l'enfant en tant que personne ou futur citoyen.

Cet assujettissement passe aussi par la forme des contenus, aux contours incertains, construits. On peut d'ailleurs se demander quels sont les contenus construits par les sujets didactiques au cours des débats en philosophie. Ces contenus relèvent-ils uniquement des contenus mis en évidence par les enseignants lors des phases de synthèse (C1 DP1, C2 DP2), de compétences visées (Tozzi, 1993, 1994, 2001a ; Lipman, 2006 ; Beguerry, 2012) ou relèvent-ils d'autres contenus comme la posture attendue, comme nous venons de le mettre en évidence ? Un autre contenu pourrait être encore de construire les prémisses d'une conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) chez les élèves. Faire de la philosophie à l'école est à la fois une démarche innovante, mais peut également être militante. Il s'agit pour les enseignants de construire une image de la discipline en proposant une configuration de la discipline (Halté, 1992 ; Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) aux élèves, différente de la configuration de la discipline *philosophie* telle qu'elle est enseignée en classe de terminale.

Notons que cette question de l'assujettissement des élèves au cours des débats en philosophie n'est pas une question en tension entre les différents espaces constitutifs de l'école. On relève une homogénéité dans la constitution du sujet didactique en philosophie dans les différents espaces.

A la suite de la proposition de définition du sujet didactique de Cédric Fluckiger (2013)¹⁹⁵ et de nos analyses, nous posons à notre tour une définition qui nous permet de décrire le sujet

¹⁹⁴ Daniel Bart faisait cette réflexion à la suite d'une présentation au cours du séminaire Théodile-CIREL.

¹⁹⁵ Cédric Fluckiger (2013) propose une définition du sujet didactique : « Mon sujet didactique, si je devais le définir au terme de cette discussion des contenus, serait donc un sujet que je dote d'une forme spécifique de

didactique. *Le sujet didactique serait un sujet doté d'une conscience disciplinaire qui l'amènerait d'une part à recomposer les contenus disciplinaires dans un espace disciplinaire, espace résultant de la tension des différents espaces constitutifs de l'Ecole, et qui l'amènerait d'autre part à se situer dans la discipline et à se positionner par rapport aux contenus.*

Les sujets didactiques-enseignants ne sont pas très éloignés des sujets didactiques-élèves dans le sens où ils les préfigurent et les constituent par le biais des choix et dans ses actions. Cerner plus précisément le sujet didactique-enseignant reviendrait à prendre en compte l'état de clarté de sa conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) tout en mettant en lien son vécu disciplinaire (Reuter, 2013). Nous voyons-là, à la suite de Cédric Fluckiger et Yves Reuter (2014), des relations causales entre la constitution du sujet didactique, son état de clarté de sa conscience disciplinaire et son vécu disciplinaire.

Des enjeux du travail de recherche mené à de nouvelles perspectives de recherche

Le travail de recherche mené présente divers enjeux relevant de la méthodologie de recherche et au niveau des pratiques de philosophie à l'école.

La thèse présente, tout d'abord, un enjeu par rapport aux recherches menées sur le genre (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998 ; Denizot, 2008, 2013 ; Bedouin, 2004, 2006 ; **Erreur ! Signet non défini.**Dias-Chiaruttini, 2010), notre recherche consistant à la fois à prendre en compte les différents espaces constitutifs de l'Ecole, mais également d'analyser plusieurs disciplines de débat dans une perspective comparatiste. De plus, nous avons mis en perspective les débats à partir de la notion de genre dans une perspective didactique (Reuter, 2007a), notion entendue dans ses relations étroites avec les pratiques. Notre analyse a également permis de mettre en exergue les milieux reconstruits au cours de ces pratiques de débat, élargissant de fait la perspective méthodologique du traitement du genre à partir des pratiques orales et/ou écrites.

conscience disciplinaire, c'est-à-dire d'une capacité à reconstruire, se figurer, envisager plus ou moins clairement les contenus informatiques ».

Ensuite, d'un point de vue méthodologique et didactique, la recherche propose également des outils méthodologiques pour saisir les contenus (Daunay & Reuter, 2013) dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole. Il a en effet fallu croiser différentes méthodologies pour saisir ces contenus, par rapport au lieu d'existence et d'émergence de ces contenus : dans les textes officiels, dans les manuels scolaire, au travers les déclarations des enseignants et dans les pratiques effectives de débat. Ces différents lieux sont à comprendre comme des lieux de mise en texte et/ou de mise en discours de ces contenus (Souplet, 2013). C'est un point que nous soulevons ici, sans l'avoir traité pour autant, mais qui retient notre attention à venir. En lien avec ce qui précède, la thèse mobilise des notions, comme configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007), conscience disciplinaire (Reuter, 2003 ; 2007b, 2010a; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013), sujet didactique (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) et propose des articulations entre ces notions et concepts. Ces concepts heuristiques pour la description des pratiques de débats sont de fait mis à l'épreuve dans notre recherche. Plus précisément, les analyses construites dans cette recherche permettent d'avancer quelques hypothèses méthodologiques dans la manière de saisir et de reconstruire le sujet didactique dans les observations directes de classe.

Enfin, notre recherche permet de renouveler et d'ouvrir certains questionnements au niveau des pratiques de philosophie à l'école, notre étude s'inscrivant à la suite des recherches menées sur ces pratiques (Tozzi, 1993 ; Auguet, 2003 ; Chirouter, 2008 ; Go, 2007 ; Connac, 2005 ; Calistri, 2007) tout en s'en démarquant. Tout d'abord et à la différence des recherches pré-citées, nous avons choisi d'analyser les pratiques d'enseignants ordinaires, dans le sens où les enseignants observés dans notre recherche ne peuvent être considérés comme des experts de la pratique des débats en philosophie et/ou de la discipline. Rappelons que les enseignants observés étaient des enseignants volontaires, mettant en place des débats en philosophie dans leur classe, sans avoir suivi de formation spécialisée au cours de leur formation initiale. Les résultats de cette recherche se démarquent ainsi des recherches pré-citées, du fait de l'expertise des enseignants. De plus, nous inscrivons cette recherche dans une perspective didactique de description des pratiques. Le but de notre recherche se démarque de la volonté d'une quelconque promotion des pratiques de philosophie à l'école ou encore d'une visée praxéologique de la recherche. Notre conception de la didactique se démarque ainsi de certaines conceptions de la didactique dans le champ de l'enseignement, ou encore, dans les

recherches autour de la philosophie à l'école (Destailleur-Bigot, 2013). Prenons notamment les recherches de Michel Tozzi (1992) qui observant les pratiques de professeurs de philosophie au lycée, a décrit la constitution des savoirs dans le cours de philosophie, ces travaux étant devenus assez rapidement une référence dans le champ et une justification des pratiques de philosophie avant la classe de terminale. La didactique du philosophe, et non pas la didactique de la philosophie, proposé par Michel Tozzi (1992a, 2001a, 2012), est devenue depuis un paradigme de l'apprentissage de la philosophie à l'école. Bien que cela ne fut pas le projet de Michel Tozzi, on note une conception *prescriptive* de la didactique, qui est éloignée d'une approche *descriptive* telle qu'Yves Reuter (2007/2013) la promeut et à laquelle nous souscrivons, c'est-à-dire comme une discipline de recherche cherchant à décrire la construction de contenus d'enseignement et d'apprentissage en référence à une discipline donnée. Nous voyons dans l'emploi du terme de didactique dans le champ de la philosophie à l'école un empressement de la communauté des partisans de la philosophie à l'école à vouloir mettre en place le débat en philosophie à l'école. Par cette recherche, nous relançons des objets de recherche initiés par Michel Tozzi, notamment les questionnements sur les contenus et leur rapport à la discipline. Cette démarche est, pour finir, innovante dans les recherches menées sur la philosophie à l'école de par sa perspective comparatiste. En effet, le débat en philosophie est mis en évidence à la suite d'une comparaison avec d'autres débats disciplinaires. *De facto*, l'analyse met en perspective des éléments de comparaison, de rapprochement et de distinction entre les débats (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008).

Au-delà des différents enjeux de notre recherche, cette thèse ouvre la voie à de nouveaux questionnements et des projets de recherche à venir.

Index des noms cités

Albe, 106, 108
 Astolfi, 109, 483
 Auchin, 264
 Audigier, 49
 Auguet, 11, 128, 164, 445
 Bakhtine, 61, 63, 64, 65
 Balacheff, 52, 103
 Bardin, 178, 214
 Barré de Miniac, 30, 31
 Bart, 439, 443
 Barthes, 73, 466
 Bautier, 259
 Beaud, 253
 Bedouin, 266, 371, 444
 Beguerry, 144, 443
 Beltrami, 56, 71, 77, 78, 79, 100, 101, 124, 316, 438
 BERNIE, 477
 Bernié, 67, 106, 124, 380, 433, 439, 477, 482
 Berton, 61, 440
 Best, 39
 Bigot, 13, 128, 136, 182, 207, 265, 427, 446
 Bisault, 54, 106, 112, 113
 Bomel-Rainelli, 127
 Boubigot, 290
 Bouchard, 45, 236, 254, 255, 256, 273, 283, 284, 288, 293, 299, 339, 371
 Bour, 57
 Bourbigot, 13, 104, 109, 124, 291, 370, 429, 438
 Bréal, 37
 Brénifier, 59, 129, 144, 145, 146, 150, 155, 156, 157, 217
 Brossard, 259
 Brousseau, 211, 227, 230, 286, 425, 439
 Bruillard, 114, 467
 Bruner, 34, 47, 259
 Brunner, 39
 Brunot, 37
 Bucheton, 11, 12, 35, 137, 149, 163, 317, 446, 487
 Caillier, 137
 Calistri, 127, 445
 Canvat, 65
 Capacchi, 257
 Cappachi, 265, 427
 Cauterman, 44
 Charaudeau, 292
 Charpak, 54, 112
 Château, 57
 Chervel, 15, 30, 38, 39
 Chevallard, 168, 399, 401
 Chirouter, 153, 154, 445
 Chopin, 85, 397, 399
 Clark, 241
 Clermont-Perret, 54
 Cohen-Azria, 173, 228, 274, 442, 445, 473
 Connac, 136, 146, 149, 445
 Coulthard, 263, 294, 317, 319, 339
 Dabène, 56, 75, 76, 77
 Daniel, 77, 79, 101, 124, 127, 129, 130, 360, 439, 443
 Daunay, 3, 14, 15, 41, 44, 45, 72, 128, 129, 163, 168, 171, 172, 175, 180, 181, 227, 237, 238, 268, 271, 383, 385, 436, 441, 445, 469, 472, 473, 479
 De Gaulmyn, 259, 260
 de Monzie, 60
 De Pietro, 25
 De Singly, 176, 181, 182, 184
 De Vecchi, 54
 Delamotte-Legrand, 442, 443

Delannoy-Courdent, 243, 256
 Delcambre, 3, 34, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 172, 174, 242, 263, 267, 268, 279, 280, 294, 317, 318, 322, 370, 470, 473
 Deleuze, 62
 Delsol, 136, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 207
 Denizot, 19, 50, 60, 67, 69, 83, 439, 444
 Derrida, 57, 58, 59
 Destailleur, 1, 128, 136, 151, 182, 207, 265, 384, 427, 446
 Destailleur-Bigot, 128
 Dias-Chiaruttini, 3, 13, 14, 16, 26, 28, 48, 55, 61, 67, 69, 71, 72, 81, 87, 88, 93, 95, 158, 179, 266, 406, 411, 428, 439, 444
 Dolz, 13, 14, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 52, 61, 64, 65, 66, 69, 179, 198, 227, 228, 235, 254, 437, 439, 444
 Dubus, 182
 Ducrot, 342
 Dufays, 3, 56, 72, 73, 74
 Dufour, 3, 257, 286, 288, 429
 Dupin, 52, 103, 105
 Dupont, 14, 16
 Dupré, 243
 Durand-Guerrier, 35
 Eco, 56, 71, 74, 76, 78, 79, 80
 ERARD, 470, 481
 Esperet, 34
 Fabre, 39, 108, 477
 Fillietaz, 35, 239, 255, 256, 473, 480
 Filliettaz, 240, 241
 Flahaut, 268, 271, 428
 Florin, 298, 317, 318
 Fluckiger, 163, 171, 175, 180, 181, 227, 237, 268, 271, 385, 439, 441, 444, 445, 471
 Fourneau, 13, 104, 109, 124, 290, 291, 370, 429, 438
 François, 3, 11, 29, 49, 52, 56, 57, 75, 77, 101, 124, 157, 182, 184, 239, 253, 263, 298, 317, 342, 356, 471, 475, 480
 Freinet, 16, 207, 242, 243, 244, 246, 248, 273, 276, 277, 282, 288, 322, 407, 431, 483
 Fuchs, 259
 Gadet, 34
 Galichet, 49, 57, 61
 Garcia-Debanc, 13, 25, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 104, 106, 109, 124, 198, 252, 253, 254, 256, 261, 264, 272, 293, 294, 324, 340, 361, 369, 370, 378, 404, 419, 429, 438, 440, 467, 474, 482
 Gemenne, 56, 73, 74, 75
 Geneviève, 59
 Giguère, 208, 238, 257, 274, 284, 288, 291
 Gilly, 266, 371, 375
 Go, 59, 134, 445
 Goffman, 279
 Grandaty, 34, 43, 44, 258, 259, 330, 379, 475, 485, 487
 Grellet, 359
 Grice, 241
 Grize, 109
 Guernier, 35, 173, 252, 253, 294, 467, 476, 482, 485
 Güllich, 259, 260, 261, 458
 Halliday, 44
 Halté, 25, 29, 35, 43, 239, 240, 271, 294, 393, 443, 468, 470, 475, 476
 Hassan, 36, 43, 44, 239, 241, 255, 271, 294, 391, 429, 471
 Hébert-Suffrin, 442
 Houbedine, 39
 Husson, 25, 46, 47, 54, 61, 62, 124, 165

Iser, 71, 74, 76, 80, 100
 Jaubert, 67, 104, 106, 124, 280, 380, 433, 439
 Jauss, 65, 72, 74, 76, 80, 100, 485
 Johsua, 103, 105
 Jouve, 74, 76, 79, 80
 Kerbrat-Orecchioni, 63, 239, 240, 241, 264, 268, 274, 275, 279, 294, 317, 326, 477
 Kerloc'h, 39
 Kotshi, 259, 260, 261, 458
 Lafontaine, 56
 Lahanier-Reuter, 15, 26, 29, 48, 60, 68, 71, 80, 104, 156, 173, 174, 180, 228, 236, 242, 274, 439, 440, 443, 445
 Lalanne, 136, 143, 144, 145
 Lamarre, 49
 Lang, 58, 470, 471, 472, 476, 477, 479, 484
 Latour, 54, 105, 106, 109, 120, 124, 205, 291, 381
 Laurent, 46, 47, 104, 109, 124, 182, 239, 240, 241
 Lazure, 31
 Le Cunff, 34
 Ledur, 56, 73, 74, 75
 Legardez, 106, 108
 Legrand, 52, 53
 Lemoine, 272
 Lepoire-Duc, 423
 Lévine, 127, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 150, 151, 157, 486
 Lhoste, 108
 Lipman, 48, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 143, 146, 150, 151, 157, 162, 163, 209, 282, 441, 443, 457, 467, 469, 479, 486, 487
 Louichon, 71, 101
 Mabilon-Monfils, 60
 Maingueneau, 56, 79
 Manesse, 359
 Marchand, 37, 55
 Marcil-Lacoste, 131
 Martel, 127
 Martinand, 52, 106, 108, 438
 Maurer, 43
 Mercier, 399, 437
 Mialaret, 171
 Moll, 138
 Montessori, 16, 242, 243, 244, 247, 248, 395, 431
 Muglioni, 57
 Nonnon, 25, 28, 34, 56, 64, 66, 259, 263, 264, 267, 271, 290, 294, 313, 335, 342, 350, 356, 357, 359, 391, 429
 Orange, 13, 16, 52, 54, 77, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 118, 124, 220, 290, 291, 366, 367, 370, 427, 429, 438
 Orange-Ravachol, 108
 Oury, 47, 149
 Pautard, 136, 138, 140, 141, 142
 Penloup, 442, 443
 Perrenoud, 41
 Perrin-Glorian, 173, 483, 484
 Perterfalvi, 109, 424
 Pettier, 12
 Picard, 74
 Pietro, 35
 Plane, 25, 33, 34, 36, 41, 42, 43, 100, 111, 196, 198, 252, 253, 254, 438, 467, 468, 474, 482
 Ponce, 13, 104, 105, 124, 266, 371, 376, 438
 Quet, 56, 75, 76, 77, 101, 124
 Rabatel, 35, 268, 280, 482

Rebière, 67, 104, 106, 124, 280, 380, 433, 439

Rémond, 77

Reuter, 3, 14, 15, 16, 17, 26, 28, 29, 48, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 76, 80, 101, 104, 123, 128, 151, 156, 163, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 203, 205, 208, 227, 228, 235, 236, 237, 238, 242, 243, 246, 255, 256, 257, 267, 268, 271, 272, 274, 284, 288, 291, 383, 385, 434, 436, 439, 440, 441, 443, 444, 445, 446, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 479, 483, 484

Rispail, 43, 470

Roeckens, 252, 272

Ronveaux, 254

Rouchette, 30, 38

Roux, 266

Rouxel, 73

Royal, 44

Sasseville, 127, 131, 136, 484

Sautet, 59, 157

Sautot, 35

Savard, 131

Sayac, 173

Schneeberger, 13, 104, 105, 106, 107, 124, 266, 371, 376, 418, 438, 467

Schneuwly, 3, 13, 14, 28, 33, 35, 36, 38, 43, 52, 61, 64, 65, 66, 69, 179, 198, 227, 228, 235, 241, 254, 383, 437, 439, 444, 474, 479, 482

Schubauer-Leoni, 35, 239, 240, 241, 437, 473, 480

Sénore, 138, 141, 142

Sensevy, 254, 437

Sharp, 130, 131, 132, 133

Simonneaux, 106, 108

Sinclair, 263, 294, 317, 319, 339

Solère-Quéval, 127

Solonel, 57, 61

Soulé, 11, 12, 136, 137, 149, 163, 317, 446

Souplet, 266, 339, 445

Sprenger-Charolles, 259, 262, 264, 272, 294, 332, 336, 342, 350, 368, 369, 389

Starobinski, 74

Tauveron, 56, 71, 75, 76, 78, 79, 100, 101, 124, 313, 316, 356, 357, 438, 483, 485

Terwagne, 56

Thévenaz-Christen, 43, 241, 383, 474, 482

Toulmin, 109

Touzeau, 57

Tozzi, 3, 11, 12, 57, 59, 60, 61, 127, 128, 129, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 157, 163, 207, 317, 438, 441, 443, 445, 446, 465, 468, 469, 471, 474, 475, 481, 486

Traverso, 236, 255, 256, 273, 283, 284, 288, 293, 299

Treignier, 31, 32

Trognon, 266

Turco, 33, 34, 43

Tutiaux-Guillon, 57

Vanhuile, 56

Vasquez, 149

Vasseur, 127, 129, 135

Vélasquez, 47

VERIN, 473, 481, 484, 487

Vérin, 13, 54, 104, 107, 109, 124, 290, 291, 370, 371, 424, 429, 438, 467, 484

Vincent, 48,

Vion, 62, 63, 198, 239, 240, 254, 258, 268, 274, 279

Volteau, 261, 272, 294, 339, 361, 369, 378, 404, 419

Vygotski, 47

Weber, 253

Wirthner, 25, 35

Woolgar, 54, 105, 106, 109, 120, 124, 205

Table des tableaux et des figures

Table des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 : Construction du document de recherche	17
Tableau 2: Logique d'organisation de la thèse.....	18
Tableau 3 : Relevé des occurrences liées aux interactions verbales dans les programmes officiels de l'école élémentaire	47
Tableau 4: Instructions Officielles de 2008 pour la sous-discipline "langue orale"	84
Tableau 5: Constitution du corpus <i>Manuels</i> (manuels de français unique) pour le débat en lecture-littérature	86
Tableau 6 : Constitution du corpus <i>Manuels</i> (manuels spécifique de littérature) pour le débat en lecture-littérature	87
Tableau 7 : Relevé des formes verbales relevées dans les consignes adressées	98
Tableau 8 : Relevé des formes verbales dans les phrases impératives des consignes	99
Tableau 9 : Constitution du corpus <i>Manuels</i> pour le débat en sciences.....	115
Tableau 10 : Programme de philosophie pour enfants de Mathhew Lipman.....	131
Tableau 11 : Tableau de synthèse des principaux courants de philosophie en France	136
Tableau 12 : Constitution du corpus <i>Manuels</i> pour le débat en philosophie	155
Tableau 13 : Répartition des énoncés relevés dans les rubriques consacrées à la philosophie dans les manuels scolaires.....	159
Tableau 14 : Relevé de quelques énoncés dans le manuel de l'élève <i>Lire et dire</i> (CM1)	161
Tableau 15 : Répartition des enquêtes selon leur ancienneté dans le métier	183
Tableau 16 : Répartition des enquêtes selon leur ancienneté dans le cycle 3	183
Tableau 17 : Répartition des enquêtes selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier	185
Tableau 18 : Rôle de l'enseignant au cours des débats selon les enquêtes	194
Tableau 19 : Apprentissages réalisés par les élèves au cours des débats selon les enquêtes .	195
Tableau 20 : Relevé des occurrences significatives dans les réponses des enquêtes à la question 15	197
Tableau 21 : Relevé des expressions associées au terme d'échanges	198
Tableau 22 : Fréquence des débats mis en place par les enquêtes	202
Tableau 23 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtes	203
Tableau 24 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtes	205
Tableau 25 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtes.....	206
Tableau 26 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtes	207
Tableau 27 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtes	208
Tableau 28 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtes	210
Tableau 29 : Détail des supports employés par les enquêtes pour lancer les débats.....	211
Tableau 30 : Détail des supports employés par les enquêtes pour prolonger les débats.....	212
Tableau 31 : Conception de traces écrites suite au débat	213
Tableau 32 : Modalité d'élaboration des traces écrites suite au débat	214
Tableau 33 : Choix des thèmes selon les débats	215

Tableau 34 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en philosophie.....	216
Tableau 35 : Situations ou activités en lien avec les thèmes des débats en philosophie citées par les enquêtés	218
Tableau 36 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature	218
Tableau 37 : Activités scolaires citées plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature	219
Tableau 38 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature	219
Tableau 39 : Thèmes cités par les enquêtés pour le débat en sciences	221
Tableau 40 : Autres éléments cités par les enquêtés pour le débat en sciences	221
Tableau 41 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en philosophie	224
Tableau 42 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature	225
Tableau 43 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en sciences.....	227
Tableau 44 : Numérotation des classes observées	250
Tableau 45 : La reformulation selon Gülich et Kotshi.....	263
Tableau 46 : La collaboration.....	268
Tableau 47 : Organisation spatiale et modalités de regroupement selon les débats observés	278
Tableau 48 : Durée des débats observés.....	280
Tableau 49 : Le cadre participatif des débats observés	283
Tableau 50 : Les écrits « déclencheurs » planifiés par les enseignants pour les débats observés	291
Tableau 51 : Les écrits émergents planifiés par les enseignants pour les débats observés	292
Tableau 52 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°1 au cours des trois débats.....	298
Tableau 53 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°2 au cours des trois débats.....	299
Tableau 54 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°3 au cours des trois débats.....	300
Tableau 55 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°4 au cours des trois débats.....	300
Tableau 56 : Les échanges entre élèves par rapport au nombre total de tours de parole durant les phases de débat	321
Tableau 57 : Répartition de nombre de tours de paroles entre élèves en continu durant les phases de débat.....	323
Tableau 58 : Pourcentage des élèves-locuteurs faisant de longues interventions durant les phases de débat.....	325
Tableau 59 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°1	328
Tableau 60 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°2	328
Tableau 61 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°3	329
Tableau 62 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°4	329
Tableau 63 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°1	343
Tableau 64 : Extrait n°2 du débat en philosophie de la classe n°1	345
Tableau 65 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°2	348
Tableau 66 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL1 pour la classe n°1	351
Tableau 67 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL2 pour la classe n°2	352

Tableau 68 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL3 pour la classe n°3	355
Tableau 69 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1	361
Tableau 70 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2	363
Tableau 71 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1	364
Tableau 72 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°2	365
Tableau 73 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°3	367
Tableau 74 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°2	374
Tableau 75 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°2	375
Tableau 76 : Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°2	376
Tableau 77 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions des élèves au cours des phases de débat pour les quatre classes observées	377
Tableau 78 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions de l'enseignant au cours des phases de débat pour les quatre classes observées	379
Tableau 79 : Extrait n°4 du débat en sciences de la classe n°2	380
Tableau 80 : Extrait n°3 du débat en philosophie de la classe n°1	388
Tableau 81 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°3	389
Tableau 82 : Extrait n°4 du débat en philosophie de la classe n°1	392
Tableau 83 : Extrait n°5 du débat en philosophie de la classe n°1	394
Tableau 84 : Extrait n°6 du débat en philosophie de la classe n°1	395
Tableau 85 : Extrait n°7 du débat en philosophie de la classe n°1	396
Tableau 86 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1	400
Tableau 87 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2	403
Tableau 88 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1	407
Tableau 89 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°4	412
Tableau 90 : Extrait n°3 du débat en lecture-littérature de la classe n°1	414
Tableau 91 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°1	419
Tableau 92 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°2	419
Tableau 93 : Relevé des occurrences lexicales liées au volcanisme dans la classe n°2	419
Tableau 94 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°1	421
Tableau 95 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°3	422
Tableau 96 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°1	423
Tableau 97 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°4	424
Tableau 98 : Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°1	428

Figures

Figure 1 : Répartition des objets de débat dans les consignes des manuels scolaires	94
Figure 2 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier et dans le cycle	184
Figure 3 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme universitaire obtenu	184
Figure 4 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier	186
Figure 5 : Répartition des enquêtés selon leur niveau de classe d'enseignement	187
Figure 6 : Répartition des pratiques de débat selon les disciplines	189

Figure 7 : Répartition des pratiques de débat par disciplines dans les IO de 2008 selon les enquêtés.....	190
Figure 8 : Fréquence de la pratique du débat pour les enquêtés	192
Figure 9 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés.....	193
Figure 10 : Configuration spatiale la plus appropriée pour mettre en place des débats en classe pour les enquêtés	193
Figure 11 : Pratiques déclarées des différents types de débats des enquêtés	201
Figure 12 : Répartition des enquêtés selon leurs pratiques déclarées	201
Figure 13 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés.....	203
Figure 14 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés	205
Figure 15 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtés	207
Figure 16 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés.....	207
Figure 17 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtés	210
Figure 18 : Conception de traces écrites suite au débat	213
Figure 19 : Plan de la classe n°1	247
Figure 20 : Plan de la classe n°2	248
Figure 21 : Plan de la classe n°3	249
Figure 22 : Plan de la classe n°4	249
Figure 23 : Règles du débat dans la classe n°1	287
Figure 24 : Règles du débat dans la classe n°2	287
Figure 25 : Affiches sur le mur « philosophie » de la classe n°1	288
Figure 26 : Organisation de l'espace dédié à la philosophie dans la classe n°1	289
Figure 27 : Affiches reprenant les questions posées par les élèves de la classe n°2.....	290
Figure 28 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en sciences	303
Figure 29 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en sciences	304
Figure 30 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en sciences	305
Figure 31 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en sciences	306
Figure 32 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en philosophie.....	307
Figure 33 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en philosophie.....	309
Figure 34 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en philosophie.....	310
Figure 35 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en philosophie.....	311
Figure 36 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en lecture-littérature.....	313
Figure 37 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 aux trois moments de débat du débat en lecture-littérature.....	314
Figure 38 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en lecture-littérature.....	316
Figure 39 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en lecture-littérature.....	317
Figure 40 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en lecture-littérature.....	318

Figure 41 : Organisation des séquences discursives du débat en philosophie de la classe n°4	336
Figure 42 : Catégorisation des questions posées par les enseignants des quatre classes au cours de la phase de débat	339
Figure 43 : Organisation des séquences discursives du débat en lecture-littérature de la classe n°3	356
Figure 44 : Tableau de synthèse réalisé sur le tableau noir de la classe n°1 à la suite du débat en philosophie	393
Figure 45 : Affiche des idées émises par les élèves et reprises par l'enseignante au cours du débat en philosophie de la classe n°2	397
Figure 46 : Eléments notés au tableau par l'enseignant de la classe n°1 à la suite du débat en sciences.....	425
Figure 47 : Organisation du tableau de la classe n°2 au cours du débat en sciences	426

Bibliographie

Bibliographie

Les éléments bibliographiques s'organisent comme suit :

- une bibliographie générale reprenant les références citées dans le texte, notamment des éléments bibliographiques portant sur la méthodologie et des références relevant de la didactique, et plus largement, des sciences humaines. Les premières éditions seront précisées entre crochets.
- les textes officiels comprenant à la fois des Instructions Officielles, des Bulletins Officiels, des rapports de mission ainsi que des documents d'application des programmes ;
- les manuels scolaires et les guides du maître étudiés.

1. Bibliographie générale

ALBE V. (2005). Positions d'étudiants et d'étudiantes sur une question techno-scientifique controversée: la dangerosité des téléphones cellulaires. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 5, 3, 361-376.

ALBE V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

ALI BOUACHA A. (1981). « Alors » dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ? *Langue Française*, 50, 39-52.

ASTOLFI J.-P. & DEVELAY M. (1991) [1989]. *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

ASTOLFI J.-P., PETERFALVI B. & VERIN A. (1998) [1991]. *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.

AUCHIN A. (1981). Réflexion sur les marqueurs de structuration de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 97-99.

AUDIGIER F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Civic and Economic Education in Europe*. [En ligne] http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm (dernière consultation 25 février 2012).

AUGUET G. (2003). *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Tozzi, Université de Montpellier III.

- AUGUET G. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. *Spirales*, 35, 37-47.
- BACHELARD G. (1980) [1938]. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- BAKTHINE M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BALACHEFF N. (1982). Preuve et démonstration en mathématiques au collège. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, vol. 3, 261-304.
- BARDIN L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- BARRE DE MINIAC C. (1999). Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ou de l'innovation à la recherche didactique. *Repères* 20, 9-14.
- BART D. & FLUCKIGER C. (2012). Le B2i : modes d'existence des contenus d'enseignement dans un dispositif non disciplinaire. Communication au Congrès de l'AMSE, *Les recompositions disciplinaires et curriculaires : des questions vives pour les didactiques ?*, Reims, 2-8 juin 2012.
- BARTHES R. (1968). La mort de l'auteur. Dans R. Barthes *Le bruissement de la langue* (pp. 63-70). Paris : Seuil.
- BAUTIER E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- BEAUD S. & WEBER F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- BEDOUIN E. (2004). Lire le texte, lire le monde au cycle 3. Communication au 9ème colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, 26-28 août 2004.
- BEDOUIN E. (2006). La coopération en contexte littéraire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 3-16.
- BEGUERY J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : RETZ.
- BERNIÉ J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- BERTON B. (2011). La philosophie en débat à l'école primaire. *La Neph*, 1, 100- 109.
- BERTON B. (2011). *Philosophie en débat à l'école primaire*. Mémoire de Master 2 recherche, sous la direction de Bertrand Daunay, Université de Lille III.
- BEST F. (1978). *Vers la liberté de parole*. Paris: Nathan.

- BISAULT J. (2009a). Les activités langagières des chercheurs : une référence pour les activités de classe ? Dans Schneeberger P. & Vérin A. (dir.), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences* (pp. 29-36). Lyon : INRP.
- BISAULT J. (2009b). Histoire du rapport entre sciences et langage dans les programmes de sciences. Dans Schneeberger P. & Vérin A. (dir.), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences* (pp. 37-47). Lyon : INRP.
- BISHOP M.-F. (2010). Eclairage historique sur une discipline plurielle. *Le Français Aujourd'hui*, 168, 11-22.
- BOUCHARD R. & TRAVERSO V. (2006). Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 185-219). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- BOUCHARD R. (1998). L'interaction en classe comme interaction praxéologique. Dans Grossmann F. (éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit* (pp. 193-210). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BOUCHARD R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse. Dans Garcia-Deban C. & Plane S. (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 81-116). Paris : Hatier.
- BOUR T., PETTIER J.-C. & SOLONEL M. (2003). *Apprendre à débattre. Vie collective et éducation civique au cycle 3*. Paris : Hachette.
- BRENIFIER O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- BRENIFIER O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime-Agora* 21. [En ligne]. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32658> (dernière consultation le 3 mars 2014).
- BROSSARD M. (1985). Qu'est-ce que comprendre une leçon ? *Bulletin de Psychologie*, 371, 727-737.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BRUILLARD E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Dans Bruillard E. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 13-36). Caen : CRDP de Basse Normandie.
- BRUNER J.-S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BUCHETON D. (coord.) (1996). Interactions : dialoguer, communiquer. *Le Français Aujourd'hui*, 113.
- BUNNER C., FABRE S. & KERLOC'H J.-P. (1985). *Et l'oral alors ?* Paris : Nathan.
- BUTY C. & PLANTIN C. (dir.) (2008). *Argumenter en classe de sciences*. Lyon : INRP.

- CAILLIER J. (2003). Construction collective de savoirs dans un débat philosophique en CM2. Dans Tozzi M. (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* (pp. 101-110). Rennes : CRDP de Bretagne.
- CALISTRI C., MARTEL C. & BOMEL-RAINELLI B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*. Nice : CRDP de Nice.
- CANGUILHEM G. (1955). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris : PUF
- CANVAT K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- CAPACCHI F. (2006). *Adaptabilité et plasticité de la salle de classe à l'épreuve des usages et du temps*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michèle Guigue, Université de Lille 3.
- CAUTERMAN M.-M. (2000). Saisie d'oral. *Recherches* 33, 101-118.
- CHARAUDEAU P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. Dans Halté J.-F. (dir.), *Inter-actions* (pp. 121-135). Metz : Cresef.
- CHARPAK G. (Ed) (1996). *La main à la pâte, les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.
- CHATAIN J. & PETTIER J.-C. (2003). *Textes et débats à visée philosophique*. Bialec : CRDP de Créteil.
- CHATEAU J.-Y. (2011). La philosophie à l'école primaire. *La Neph*, 1, 59-75.
- CHERVEL A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CHERVEL A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire ; tome 3 : 1940-1995*. Paris : INRP-Edition Economica.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHIROUTER E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder les questions philosophiques*. Paris : Hachette.
- CHIROUTER E (2010). A quoi pense la littérature de jeunesse ? Philosopher avec les enfants grâce à la lecture de récits. *Raison Publique*, 13, 265-273.
- CHOPIN M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Bernard Sarrazy, Université de Bordeaux II.
- CHOPPIN A. (1999). L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire. Dans Plane S. (dir.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 17-28). Caen : CNDP de Basse-Normandie.

- CLARK H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COHEN-AZRIA C. & DIAS-CHIARUTTINI (2013). Contenus et disciplines aux frontières des institutions. Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, le 3 mai 2013.
- COHEN-AZRIA C. & SAYAC N. (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactique (3)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2013). *Conscience disciplinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CONNAC S. (2005). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Tozzi, Montpellier III.
- CONNAC S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF.
- DABENE M. & QUET F. (1999). *La compréhension des textes au collège lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. CRDP Grenoble : Delagrave.
- DANIEL M.-F. (1996). *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*. Montréal : Editions logiques.
- DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (dir.) (2011a). Enfant, élève, apprenant. *Recherches en Didactiques*, 11. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011b). Enfant-élève-apprenant: une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11, 7-15.
- DAUNAY B. & REUTER Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- DAUNAY B. & REUTER Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. Dans Daunay B., Reuter Y. & Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 21-34). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DAUNAY B. (1999). La lecture littéraire : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- DAUNAY B. (2000). « L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral ». *Recherches* 33, 7-27.
- DAUNAY B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 139-189.
- DAUNAY B. (2010a) [2007]. Système didactique – triangle didactique. Dans Reuter Y. (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 207-213). Bruxelles : De Boeck.

- DAUNAY B. (2010b). Français et littérature : une ou des discipline(s)? *Le français Aujourd'hui*, 168, 23-30.
- DAUNAY B. (2011a). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-66.
- DAUNAY B. (dir.) (2011b). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DAUNAY B. (2013a). Le sujet didactique en question. Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, 4 octobre 2013.
- DAUNAY B. (2013b). Noosphère. Dans Reuter Y. (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 143-146). Bruxelles : De Boeck.
- DAUNAY B., REUTER Y. et THEPAUT A. (éds.) (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DE GAULMYN M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de formulation. Dans Bange P. (éd.), *La dame de Caluire* (pp.83-98). Berne : Peter Lang.
- DE MONZIE A. (1925). Instructions officielles de philosophie.
- DE PIETRO J.-F. & WHIRTHNER M. (1998). L'oral bon à tout faire ? ... Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.
- DE PIETRO J.-F. & WIRTHNER, M. (1995). Et pour vous, l'oral c'est quoi? *Résonances*, 4, 12-14.
- DE PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M. (1997). Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* 39/40, 100-129.
- DE SINGLY F. (2012) [1992]. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. & PENLOUP M.-C. (2011). De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières. *Recherches en didactiques*, 11, 18-33.
- DELANNOY-COURDENT A. (2009). *Pratiques langagières et image des sciences à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Isabelle Delcambre, Université de Lille III.
- DELCAMBRE I. (1999). L'oral au collège, émergence d'une spécificité. *Pratiques* 101-102, 59-76.
- DELCAMBRE I. (2005). Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle. Dans Halté J.-F. & Rispail M. (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 119-135). Paris : L'Harmattan.
- DELCAMBRE I. (2006). Evaluation et discipline scolaire. *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*. 57, 131-138.

- DELCAMBRE I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le Français Aujourd'hui*, 157, 33-41.
- DELCAMBRE I., LAHANNIER-REUTER D. (2004). Propositions pour une étude sur les recherches en didactiques. *Les Cahiers Théodile*, 4, 123-142.
- DELSOL A. (2002). Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique. Dans Tozzi M. (dir.), *Les Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- DELSOL A. (2003). La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle. Dans Tozzi M. (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* (pp. 111-119). Rennes : CRDP de Bretagne.
- DELSOL A. (2005). Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la citoyenneté. *Diotime*, 24. [En ligne]. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32648&pos=8> (dernière consultation le 15 février 2013).
- DENIZOT N. & MABILON-BONFILS B. (2012). La dissertation: déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire. *Recherches en didactiques*, 14, 11-28.
- DENIZOT N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction d'Yves Reuter, Université de Lille III.
- DENIZOT N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, 145-146, 211-230.
- DENIZOT N. (2013). *La scolarisation des genres littéraire (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- DENIZOT N. (à paraître). La dissertation : un contenu disciplinaire ? Dans Daunay B., Fluckiger C. & Hassan R. (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- DERRIDA J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris : Editions Galilée.
- DESTAILEUR-BIGOT A. (2004). *Peut-on philosopher avant la classe de terminale ?* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, sous la direction de Sylvette Ego, Université Catholique de Lille.
- DESTAILLEUR (à paraître). Les contenus en débat(s) : Les variations des contenus selon les débats au cycle 3. Dans Daunay B., Fluckiger C. & Hassan R. (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- DESTAILEUR-BIGOT A. (2006). *La discussion à visée philosophique : une pratique en quête d'identité*. Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, sous la direction de François Jacquet-Francillon, Université de Lille 3.

- DESTAILLEUR-BIGOT (2012). Configuration disciplinaire des contenus dans le débat au cycle 3 : variation selon les espaces. Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, le 6 avril 2012.
- DESTAILLEUR-BIGOT A. (2013a). Le débat philosophique à l'école : la question des contenus disciplinaires. Dans Daunay B., Reuter Y. & Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 207-219). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DESTAILLEUR-BIGOT A. (2013b). Lecture critique de deux ouvrages : TOZZI Michel (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*. Lyon : Chroniques sociales. BEGUERY Jocelyne (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : RETZ. *Recherches en didactiques*, 15, 177-186.
- DEWEY J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DIAS-CHIARUTTINI (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches*, 46, 151-166.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bertrand Daunay et Yves Reuter, Université de Lille III.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2008). Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative. *Les Cahiers Théodile*, 9, 11-138.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2011). Emergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/littérature à l'école primaire française. *La Lettre de l'AIRDF*, 49, 10-14.
- DOISE W. & MUGNY G. (1981). *Le développement de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1979). *La construction sociale de l'intelligence*. Berne : Peter Lang.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DOUAIRE J. (coord.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP.
- DUBUS A. (2000). Enquêtes par questionnaire : lesvaluateurs de représentations. *Les cahiers Théodile*, 1, 121-140.
- DUCROT O. (1981). *L'argumentation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- DUFAYS J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46, 71-90.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005) [1995]. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

- DUFOUR M. (2009). *Pratiques d’affichage en CM1-CM2*. Mémoire de Master 2, sous la direction d’Yves Reuter, Université de Lille 3.
- DUFOUR M. (2013). Points communs et variations entre affichages selon les disciplines. Dans Daunay B., Reuter Y. et Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 51-61). Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DUPRE A. (2010). *Lire en français et en sciences au cycle 3 : étude comparée dans six écoles de la métropole Lilloise*. Thèse de doctorat en sciences de l’éducation, sous la direction d’Isabelle Delcambre et Cora Cohen-Azria, Université de Lille III.
- ECO U. (1965) [1962]. *L’Œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- ECO U. (1985) [1979]. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris : Grasset.
- ESPERET E. (1983) : Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. Dans Moscato M. & Pieraut-Le Bonniec (éds.), *Le langage. Construction et actualisation* (pp. 179-195). Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- FABRE M. & ORANGE C. (1997). Construire des problèmes et franchissements d’obstacles. *Aster*, 24, 28-38.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FAVRAT J.-F. (2001/2002). L’oral dans les séances de résolution de problèmes de mathématiques à l’école primaire : des exemples de débats au CE1. *Repères*, 24/25, 151-182.
- FILLETAZ L. & SCHUBAEUR-LEONI M.-L. (Ed) (2008a). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- FILLIETAZ L. & SHUBAUER-LEONI M.-L. (2008b). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. Dans Fillietaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles : De Boeck.
- FILLIETAZ L. (2005). Des loups, des élèves et des arguments. Une enseignante de français prise au piège de la fable. Communication présentée au colloque *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Grenoble, 17-18 mai 2005.
- FILLOL F. & MOUCHON J. (1977). « Alors cet événement s’est passé ». Les éléments organisateurs du récit oral. *Pratiques*, 17, 100-127
- FILLON P. & VERIN A. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Aster*, 33, 3-16.
- FLAHAUT F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- FLORIN A. (1989a). *Pratiques du langage à l’école maternelle : les conversations maître-élève*. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Poitiers.

- FLORIN A. (1989b). Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. *Enfance*, 42-3, 75-93.
- FLUCKIGER C. & REUTER Y. (2014). « Les contenus « informatiques » et leur(s) reconstruction(s) par les élèves de CM2. Etude didactique ». *Recherches en Education*. 18, 64-78.
- FLUCKIGER C. (2013). Les possibilités de construction du sujet didactique en informatique. Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, 15 novembre 2013.
- FRANCOIS F. (coord.) (1990). *L'interaction inégale : heurs et malheurs*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- FUCHS C. (1982). La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue française*, 53, 2-23.
- GADET F. (1996) [1989]. *Le français ordinaire* (2^{ème} édition). Paris : Armand Colin.
- GALICHET F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- GALICHET F. (2003). Qu'est-ce que le philosophe. Dans Tozzi M. (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* (pp. 25-31). Rennes : CRDP de Bretagne.
- GALICHET F. (2005). La discussion à visée philosophique : un genre scolaire impossible ? *Spirales*, 35, 49-57.
- GARCIA-DEBANC C. & DELCAMBRE, I. (2001/2002). Enseigner l'oral. *Repères* 24-25, 3-2.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (2004a). « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolutions ». Dans Garcia-Debanc C. & Plane S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 11-37). Paris : Hatier.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (2004b). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- GARCIA-DEBANC C. (1995). Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères*, 12, 79-103.
- GARCIA-DEBANC C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères*, 17, 87-108.
- GARCIA-DEBANC C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- GARCIA-DEBANC C. (2004). Evaluer l'oral. Dans Garcia-Debanc C. & Plane S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 263-309). Paris : Hatier.

- GARCIA-DEBANC C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. Dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T. (dir.), *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (pp. 111-141). Bruxelles : De Boeck.
- GARCIA-DEBANC C. (2007a). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Dans Talbot L. & Brus M. (éds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 151-168). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GARCIA-DEBANC C. (2007b). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans Fallardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- GARCIA-DEBANC C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137/138, 39-56.
- GENEVIEVE G. (2006). *La raison puérile: philosopher avec des enfants*. Bruxelles : Editions Labor.
- GIGUERE J. & REUTER Y. (2003). Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire. *Les Cahiers Théodile*, 4, 103-121.
- GILLY M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. Dans Perret-Clermont A.-N. & Nicolet M. (éds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulation sociales dans le développement cognitif* (pp. 19-28). Cousset : Delval.
- GILLY M., ROUX J.-P. & TROGNON A. (1995). *Apprendre dans l'instruction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- GO N. (2006). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Tozzi, Université de Montpellier 3.
- GO N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- GOFFMAN E. (1987). L'ordre de l'interaction. *Sociétés*, 8, 8-16.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Editions de minuit.
- GRANDATY M. & TURCO G. (dir.) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- GRANDATY Michel (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions. Dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire* (pp. 359-397) Paris: INRP.

- GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie ?* Paris : Flammarion.
- GRICE H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- GRIZE J.-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : Orphys.
- GUERNIER M.-C. (2006). Introduction. Dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (dir) (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 15-28). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- GUERNIER M.-C., DURAND-GUERRIER V. & SAUTOT J.-P. (dir) (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- GULICH E & KOTSCHI T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-351.
- GULICH E & KOTSCHI T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire. Dans Bange P. (éd.), *La dame de Caluire* (pp.15-81). Berne : Peter Lang.
- HALTE J.-F. & RISPAIL M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- HALTE J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HALTE J.-F. (1999a). *Interactions et apprentissage*. Metz : Cresef.
- HALTE J.-F. (2005). Intégrer l'oral: pour une didactique de l'activité langagières. Dans Halté J.-F. & Rispail M. (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- HALTE J.-F. (dir.) (1993). *Inter-actions*. Metz : Cresef.
- HALTE J.-F. (dir.) (1999b). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Pratiques* 103/104, 3-7.
- HASSAN R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques*, 11, 145-164.
- HASSAN R. (2011b). Le tableau de la classe. Dans Daunay B. (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique* (pp. 43-72). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- HASSAN R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre. *Repères*, 46, 111-129.
- HEBERT-SUFFRIN C. & M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : Desclée de Brouwer.
- HOUDEBINE A.- M. (1979). Pour une pédagogie de l'oral. *Repères* 53, 108-111.
- HUSSON L. (2007a). Contexte idéologique et théorique. Dans Billouet P. (dir), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 15-39). Paris : L'Harmattan.

- HUSSON L. (2007b). Formes et enjeux du débat. Dans Billouet P. (dir), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 41-68). Paris : L'Harmattan.
- ISER W. (1985) [1976]. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- JAUBERT M. & REBIERE M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster* 31, 173-195.
- JAUBERT M. & REBIERE M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster* 33, 81-110.
- JAUBERT M. (2001). Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences. Dans Bernié J.-P. (dir.) (2001). *Apprentissages, développement et signification* (pp. 173-189). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M., REBIERE M. & BERNIE J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les Cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- JAUSS H.-R. (1978) [1972]. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Éditions Gallimard.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1989). *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Berne : Peter Lang.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- JOUE V. (1999) [1993]. *La lecture*. Paris : Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes. Qu'est-ce que c'est que ça ? Dans Cosnier J., Gelas N. et Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), *Echanges sur la conversation* (pp. 185-198) : Lyon : CNRS.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 3*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. Dans Grosjean M. & Mondana L. (éds.), *La négociation au travail* (pp. 17-41). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERLOC'H J.-P. (1985). Pour une pédagogie de l'oral. Dans Bunner C., Fabre S. & Kerloc'h J.-P. *Et l'oral alors ?* (pp. 14-45). Paris : Nathan.
- KERLOC'H J.-P., BRUNNER C. & FABRE S. (1985). *Et l'oral alors ?*. INRP. Paris : Nathan.

- LAHANIER-REUTER D & REUTER Y. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9^{ème} colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec. Reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, Simard C. & N. Sorin (dir.) (2007). *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'Université Laval.
- LAHANIER-REUTER D & RODITI E. (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactique (2)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2004). Décrire une figure géométrique – Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français. *Les Cahiers Théodile*, 5, 79-91.
- LALANE Anne (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- LAMARRE J.-M. (2007). Education civique et philosophie. Dans Billouet P. (dir), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 223-243). Paris : L'Harmattan.
- LATOUR B. & WOOLGAR S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- LAURENDEAU P. (1996). *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Editions logiques.
- LAZURE R. (1991). Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Etudes de Linguistique Appliquée* 84, 23-35.
- LE CUNFF C. & JOURDAIN P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Education.
- LE CUNFF C. & ROMIAN H. (1991). Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique. *Repères* 3, 173-187.
- LE CUNFF C., TURCO G. & GADET F. (dir.) (1998). L'oral pour apprendre. *Repères* 17.
- LEBRUN M. (2007). Avant-propos. Dans Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp. 1-9). Québec : Presses Universitaires de l'Université de Québec.
- LECLAIRE-HALTE A. (2010). Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Etude de cas. *Pratiques*, 147/148, 155-172.
- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- LEGRAND M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques et spécificité de l'analyse. *Repères*, 10, 123-158.

- LEGRAND M. (1996). La problématique des situations fondamentales. Confrontation du paradigme des situations à d'autres approches didactiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 6, 2, 221-280.
- LEMOINE V. (2014). *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bertrand Daunay et Fred Dervin, Université de Lille III.
- LEPOIRE-DUC S. (2011). L'utilisation du tableau noir : effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique. *Lidil*, 43, 57-73.
- LEVINE J. & MOLL J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- LEVINE J. (2005). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde – Instance Monde. Dans Leleux C. (dir). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp 72-93). Bruxelles : De Boeck.
- LEVINE J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Atelier AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Paris : ESF.
- LIPMAN M. & et SHARP A.-M. (1980). *Manuel d'accompagnement de Mark*. Montclair : Editions du Centre universitaire de Moncton et Editions D'Acadie.
- LIPMAN M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- LIPMAN M. (2006) [1995]. *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- LOUICHON B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans Daunay B., Reuter Y. & Schneuwly B. (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 1995-216). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- MAINGUENEAU D. (1990). *Pragmatique dans le discours littéraire*. Paris : Dunod.
- MANESSE D. & GRELLET I. (1991). L'oral contre l'écrit. *Repères*, 3, 17-24.
- MARCHAND F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Librairie Larousse.
- MARCHAND F. (1991). Quelques aperçus sur l'enseignement de l'oral dans l'école héritée de Jules Ferry. *Repères* 3, 7-16.
- MARCIL-LACOSTE L. (dir) (1990). *La philosophie pour enfants : l'expérience Lipman*. Québec: Le Griffon d'Argile.
- MARTINAND J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- MARTINAND, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MAURER B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. & SENSEVY G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- MIALARET G. (2004) [1988]. *Les méthodes de recherches en sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- MUGLIONI J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : CNDP.
- NONNON E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en SES. Dans François F. (dir.), *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 147-212). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- NONNON E. (1991) : Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer des discussions d'enfants : logique naturelle et formalisations écrites. *Études de linguistique appliquée*, 81, 95-117.
- NONNON E. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée. *Recherches*, 22, 101-150.
- NONNON E. (1996/1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus du discours. *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- NONNON E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématique. Aperçu des ressources en langue française. *Revue Française de Pédagogie* 129, 87-131.
- NONNON E. (2000a). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématique, question à la formation. *Recherches* 33, 75-90.
- NONNON E. (2000b). Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-120.
- NONNON E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. Dans Fillietaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. (pp. 43-65) Bruxelles : De Boeck.
- NONNON, E. (1991). L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique. *Innovations* 23/24, Lille : CRDP.
- ORANGE C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.
- ORANGE C. (1999). Les fonctions didactiques du débat scientifique dans la classe : faire évoluer les représentations ou construire des raisons ? Actes des Premières journées scientifiques de l'ARDIST, Cachan, novembre 1999. [En ligne] <http://ardist.aix-mrs.iufm.fr/wp-content/actes1999> (dernière consultation le 15 février 2013).
- ORANGE C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, 35, 1, 25-42.
- ORANGE C. (2003). Débat scientifique dans la classe et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster* 37, 83-107.

- ORANGE C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.
- ORANGE C. (2009). La place des activités langagières en classe de sciences : une question de point de vue sur la science. Dans Schneeberger P. & Vérin A. (dir). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* (pp. 17-27). Lyon : INRP.
- ORANGE C. (2012). *Enseigner les sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- ORANGE C., FOURNEAU J.-C. & BOURBIGOT J.-P. (2001). Ecrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école primaire. *Aster* 33, 111-133.
- ORANGE C., LHOSTE Y. & ORANGE-RAVACHOL D. (2008). Argumentation et construction de concepts en classe de sciences. Dans Buty C. & Plantin C. (dir.). *Argumenter en classe de sciences* (pp. 75-116). Lyon : INRP.
- OURY F. & VELASQUEZ A. (1971) [1967]. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- PAUTARD A. (2003). La posture de l'enseignant dans l'atelier-philosophie Agsas. Dans Tozzi M. (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* (pp. 121-126). Rennes : CRDP de Bretagne.
- PAUTARD A., LEVINE J. & SENORE D. (2001). Ateliers philosophie et enseignants : quelle rencontre ? [En ligne] http://ateliers.philo.free.fr/principes/pratique_innovante.htm (dernière consultation le 17 mars 2013).
- PERRENOUD, P. (1991). Bouche cousue et langue bien pendue. Dans Wirthner M., Martin D. & Perrenoud P. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 15-40). Paris : Delachaux et Niestlé.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. & REUTER Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques (I)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- PETERFALVI B. & JACOBI D. (2003). Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche. *Aster*, 37, 3-15
- PETERFALVI B. & VERIN A. (2009). Prendre appui sur des écrits successifs pour poser un problème : mélanges et solutions au cycle 3. Dans Schneeberger P. & Vérin A. (dir). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences* (pp. 225-240). Lyon : INRP.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M. (1996/1997). Un modèle didactique du « débat ». De l'objet social vers la pratique scolaire. *Enjeux*, n°39/40, 100-129.

- PLANE S. & GARCIA-DEBANC C. (2007). L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première. *Lettre de l'AIRDF*, 40, 20-24.
- PLANE S. (2004). Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe ». Dans Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (dir.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 39-80). Paris : Hatier.
- PLANTIN C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- QUET F. (2001). Apprendre à comprendre : problèmes, enjeux, variations « où est la purée ? ». *Cahiers du français contemporain*, 7, 23-45.
- RABATEL (2006). Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives ». Dans Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot, J.-P. (éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires* (pp. 21-248). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- RABATEL A. (2004b). Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs. Dans Rabatel A. (éd.). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre* (pp. 29-66). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- RABATEL A. (éd.) (2004a). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- REBIERE M. (2001). Une notion venue d'ailleurs... la posture. Dans Bernié J-P (dir.) (2001). *Apprentissages, développement et signification* (pp. 191-207). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- REBIERE M., SCHNEEBERGER P. & JAUBERT M. (2008). Changer la position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences. Dans Buty C. & Plantin C. (dir.). *Argumenter en classe de sciences* (pp. 281-329). Lyon : INRP.
- RÉMOND M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle 3. Dans TAUVERON C. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 115-123). Paris : INRP.
- REUTER Y. & DELCAMBRE I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. Dans Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T. (dir.), *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (pp. 233-246). Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. & LAHANIER-REUTER (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004. Reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.) (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.

- REUTER Y. (1999). Quelques questions à propos des manuels. Dans S. Plane (dir.) (1999), *Manuels et enseignement du français* (pp. 249-252). Caen : CNDP de Basse-Normandie.
- REUTER Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans Tauveron C (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 69-79). Paris : INRP.
- REUTER Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La lettre de l'association DFLM*, 32, 18-2.
- REUTER Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions ». *Communication au 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août 2004 [En ligne]. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Y-Reuter.pdf> (dernière consultation le 9 mars 2014).
- REUTER Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique(s). Dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (éds.). *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (2007a). Statut et usage de la notion de genre en didactique(s). *Le Français Aujourd'hui*, n°159, p. 11-18.
- REUTER Y. (2007b). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Education et didactique*, vol.1, n°2, 54-70.
- REUTER Y. (2007c). Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet ». Dans Reuter Y. (dir), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 15-30). Paris : L'Harmattan
- REUTER Y. (dir.) (2007d). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan
- REUTER Y. (2010a) [2007]. Conscience disciplinaire. Dans Reuter Y. (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 41-44). Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. (2010b) [2007]. Didactiques. Dans Reuter Y. (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 69-73). Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. (2010c) [2007]. Elève, apprenant, sujet didactique. Dans Reuter Y. (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 91-94). Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. (dir.) (2010d) [2007]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. (2013a). La discipline en question (s). Communication au colloque *Recherches et questions sur l'éducation aujourd'hui. Jean-Pierre Astolfi, une référence d'actualité*, Lyon, I.F.E., 2 mars 2013.

- REUTER Y. (2013b). Un déplacement théorique en didactique(s) : le vécu disciplinaire des élèves. Journée organisée par le laboratoire EMA, *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, Cergy-Genevilliers, 8 octobre 2013.
- ROECKENS N. (2013). La question des limites dans les récits de vie. Communication au Séminaire doctoral du CIREL, *Aspects éthiques de la recherche en éducation et en formation*, Villeneuve d'Ascq, le 19 mars 2013.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SASSEVILLE M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval.
- SAVARD M. (2000). Les principaux moments de l'animation. Dans Sasseville M. (dir), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (pp. 65-84). Québec : Les Presses Universitaires de Laval.
- SCHEENERGER P. & PONCE C. (2003). Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster* 37, 53-82.
- SCHNEEBERGER P. & VERIN A. (2009b). Associer les apprentissages scientifiques et apprentissages langagiers à l'école. Dans Schneberger P. & Vérin A. (dir). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences* (pp. 7-12). Lyon : INRP.
- SCHNEEBERGER P. & VERIN A. (dir). (2009a). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*. Paris : INRP.
- SCHNEEBERGER P. (2009). Les tâches de l'enseignant. Dans Schneberger P. & Vérin A. (dir). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*. (pp. 281-290). Lyon : INRP.
- SCHNEEBERGER P., ROBISSON P., LIGER-MARTIN J. & DARLEY B. (2007). Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences. *Aster*, 45, 39-63.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1995). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- SCHNEUWLY B. & THEVENAZ-CHRISTEN T. (dir.) (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter Y. (éd). *Les Interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY B. (dir.) (1996/1997). Vers une didactique de l'oral. *Enjeux* 39-40. Namur : Facultés Universitaires de Namur.
- SCHNEUWLY B. et alii (1996/1997). « L'oral » s'enseigne ! Eléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux* 39-40. 80-99.

- SCHNEUWLY B., DOLZ J. & RONVEAUX C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter, *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- SENSEVY G. (2006). Préface. Dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (dir.) (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 3-14). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- SIMONNEAUX L. (2003). L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *Aster*, 37, 189-214.
- SINCLAIR J. & COULTHARD R. (1975). *Toward an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SOLERE-QUEVAL S. (2005). Présentation. *Spirales*, 35, 3-7.
- SOULE Y., TOZZI M. & BUCHETON D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de Montpellier.
- SOUPLET C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et Bertrand Daunay, Université de Lille III.
- SOUPLET C. (2013). Comment la valeur attribuée aux contenus par les acteurs en situation peut-elle influencer sur la disciplinarisation des contenus ? Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, le 1^{er} mars 2013.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983). Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte. *Pratiques*, 40, 51-76.
- STAROBINSKI J. (1990). Préface. Dans Jauss H. R., *Pour une esthétique de la réception* (pp. 7-21). Paris : Gallimard.
- TAUVERON C. (1999a). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- TAUVERON C. (1999b). Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens. *Enjeux*, 46, 5-25.
- TAUVERON C. (2001a). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- TAUVERON C. (2001b). Présentation. Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». Dans Tauveron C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 5-24). Paris : INRP.

- TAUVERON C. (2001c). Modes de gestion de l'interaction : effets sur les postures conversationnelles des élèves et les apprentissages disciplinaires. Dans M. Grandaty & G. Turco, *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire* (pp. 187-218). Paris : INRP.
- TAUVERON C. (2002b). Spécificités en enjeux de la lecture littéraire. Dans Tauveron C. (dir.), *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM* (pp. 13-23). Paris : Hatier.
- TAUVERON C. (dir.) (2002a). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S., VANHULLE S. & LAFONTAINE A. (2001). Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur. Bruxelles : De Boeck.
- TOULMIN S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF.
- TOUZEAU A. (2007). Dispositifs et objectifs et cycle 3. Dans Billouet P. (dir.), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 279-301). Paris : L'Harmattan.
- TOZZI M. (1992a). *Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui*. Paris : CNDP-Hachette.
- TOZZI M. (1992b). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe Meirieu, Université de Lyon II.
- TOZZI M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher. *Revue française de Pédagogie*, 103, 19-32.
- TOZZI M. (1994). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Lyon : Chroniques sociales.
- TOZZI M. (2001a). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école élémentaire*. Paris : Hachette.
- TOZZI M. (2001b). La transposition didactique. *Diotime-Agora*, 11 [En ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38670> (dernière consultation le 23 mars 2014).
- TOZZI M. (2005a). L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ? *Spirale* 35, 9-26.
- TOZZI M. (2005b). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Dans Leleux C. (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp. 95-129). Bruxelles : De Boeck.
- TOZZI M. (2006). *Débattre à partir des mythes*. Lyon : Chronique sociale.
- TOZZI M. (2012). *Nouvelles pratiques de philosophiques à l'école et dans la cité*. Lyon : Chronique Sociale.

- TOZZI M. (coord.) (2002a). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*. CRDP de Bretagne.
- TOZZI M. (coord.) (2002b). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques-formations-recherche*, Montpellier : CRDP.
- TOZZI M. (coord.) (2003). *Les activités philosophiques en classe : l'émergence d'un genre ?*. Créteil : SCEREN/CRDP.
- TREIGNIER J. (1999). De GLO à VARIA 20 ans de recherches en didactique de l'oral par l'unité de recherche français premier degré de l'INRP. *Repères* 20, 43-55
- TURCO G. (2001). L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action. Dans Grandaty M. & Turco G. (dir.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 5-24). Paris : INRP.
- TUTTIAUX-GUILLON N. (2010). Education au développement durable et histoire-géographie : éducation à et discipline scolaire. Communication au Séminaire Théodile-CIREL, Villeneuve d'Ascq, le 5 novembre 2010.
- VASSEUR C. (2005). L'influence de Lipman en Europe. *Spirales*, 35, 27-35.
- VERIN A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, 6, 15-46.
- VERIN A. (1995). Mettre par écrits ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères* 12, 21-36.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VION R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC (2008a). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de formulations utilisées ? Dans Le Bot A., Schuwer M. & Richard E. (éds.). *Pragmatiques de la reformulation – Types de discours – interactions didactiques* (pp. 253-268). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C. (2008b). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans Bucheton D. & Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 191-212). Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.

2. Textes officiels

MEN (1923). *Instructions Officielles*. [En ligne] <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

MEN (1938). *Instructions Officielles*. [En ligne] <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/945-textoff1938-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

MEN (1972). *Instructions Officielles*. [En ligne] <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html> (dernière consultation le 12 mars 2014).

MEN (1977). *Horaires, objectifs et programmes. Cycle préparatoire*. [En ligne] http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1977.pdf (dernière consultation le 12 mars 2014).

MEN (1978). *Horaires, objectifs et programmes. Cycle élémentaire*. [En ligne] http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1978.pdf (dernière consultation le 12 mars 2014).

MEN (1980). *Horaires, objectifs et programmes. Cycle moyen*. [En ligne] http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1980.pdf (dernière consultation le 12 mars 2014).

MEN (1985). *Ecole Elémentaire, programmes et instructions*. Paris : Le Livre de Poche.

MEN (1992). *La maîtrise de la langue*. Paris : CNDP.

MEN (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP.

MEN (2000a). *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école*. BO n°23 du 15 juin 2000.

MEN (2000b). *Education civique juridique et sociale*. BO HS n°6 du 31 août 2000.

MEN (2002a). *Programmes de l'école primaire, cycle des approfondissements*. Paris : CNDP. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (dernière consultation le 3 avril 2014).

MEN (2002b). *Sciences et technologie (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.

- MEN (2002c). *Littérature (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- MEN (2002d). *Enseigner les sciences à l'école (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- MEN (2002e). *Mathématiques (cycle 3), documents d'application des programmes*, Paris, CNDP.
- MEN (2003a). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*. Arrêté du 27 mai 2003.
- MEN (2003b), *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : CNDP.
- MEN (2004), *Littérature 2, cycle des approfondissements, documents d'application des programmes*, Paris, CNDP.
- MEN (2006), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006.
- MEN (2008), *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*, Paris, CNDP.
- MEN (2011). *Le langage à l'école maternelle, document d'application des programmes*. Paris : CNDP-CRDP.
- MEN (2012). *Instruction civique et morale. Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*. [en ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/5/Progression-pedagogique_Cycle3_Instruction_civique_et_morale_203765.pdf (dernière consultation le 7 avril 2014).
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Rapport n°99-024 septembre 1999. Rapporteurs : Martine SAFRA, Jean Hébrard & Serge Thévenet.

3. Manuels scolaires

a. Manuels de français

ANNARUMMA S., RAIMBERT S., VANETTI C. & VARIER M. (2010a). *Caribou, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Istra.

ANNARUMMA S., RAIMBERT S., VANETTI C. & VARIER M. (2010b). *Caribou, Guide pédagogique, CM2*. Paris : Istra.

ANNARUMMA S., VANETTI C. & VARIER M. (2011a). *Caribou, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Istra.

ANNARUMMA S., VANETTI C. & VARIER M. (2011b). *Caribou, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Istra.

ASSUIED R., BUSELLI D. & RAGOT A.-M., (2008a). *Parcours français, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Hatier.

ASSUIED R., BUSELLI D. & RAGOT A.-M., (2008b). *Parcours français, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Hatier.

ASSUIED R., BUSELLI D. & RAGOT A.-M., (2010a). *Parcours français, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Hatier.

ASSUIED R., BUSELLI D. & RAGOT A.-M. (2010b). *Parcours français, Guide pédagogique, CM1*. Paris : Hatier.

ASSUIED R., BUSELLI D. & RAGOT A.-M., (2010c). *Parcours français, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Hatier.

ASSUIED R., RAGOT A.-M. & BUSELLI D. (2010d). *Parcours français, Guide pédagogique, CM2*. Paris : Hatier.

BOECHE S. (dir.) (2008a). *Lire et dire, Livre de l'élève, CE2*. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.) (2008b). *Lire et dire, Le guide de l'enseignant, CE2*. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.) (2008c). *Lire et dire, Livre de l'élève, CM1*. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.) (2008d). *Lire et dire, Le guide de l'enseignant, CM1*. Toulouse : SEDRAP.

- BOECHE S. (dir.) (2008e). *Lire et dire, Livre de l'élève, CM2*. Toulouse : SEDRAP.
- BOECHE S. (dir.) (2008f). *Lire et dire, Le guide de l'enseignant, CM2*. Toulouse : SEDRAP.
- COUET-BUTLEN M., GIRARD C., VANETTI C. & WEBER A. (2013a). *Fil à fil, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Istra.
- COUET-BUTLEN M., GIRARD C., VANETTI C. & WEBER A. (2013b). *Fil à fil, Guide pédagogique, CE2*. Paris: Istra.
- COURTIES I. (dir.) (2005a). *A la page, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Belin.
- COURTIES I. (dir.) (2005b). *A la page, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Belin.
- CRINON J. (2003). *Le goût de lire, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Nathan.
- CRINON J. (2004a). *Le goût de lire, Livre du maître, CE2*. Paris : Nathan.
- CRINON J. (2004b). *Le goût de lire, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Nathan.
- CRINON J. (2004c). *Le goût de lire, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Nathan.
- D'ENFERT G., DEGAT I., DERAM C., GOUJAUD D., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARE S., PERSEU F., PEYRAMAURE-GUEROUT M., PHELIPPON J. & PONCHON N. (2009). *Mot de passe, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Hachette.
- D'ENFERT G., DERAM C., GOUJAUD D., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARE S., PERSEU F., PEYRAMAURE-GUEROUT M., PHELIPPON J. (2009). *Mot de passe, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Hachette.
- DELAPORTE-EL ADRHAM A. (dir.) (2011a). *Mots d'école, Livre de l'élève, CM1*. Les Mureaux : SED.
- DELAPORTE-EL ADRHAM A. (dir.) (2011b). *Mots d'école, Fichier ressources, CM1*. Les Mureaux : SED.
- DELAPORTE-EL ADRHAM A. (dir.) (2012a). *Mots d'école, Livre de l'élève, CM2*. Les Mureaux : SED.
- DELAPORTE-EL ADRHAM A. (dir.) (2012b). *Mots d'école, Fichier ressources, CM2*. Les Mureaux : SED.

- DEMONGIN C. (dir.) (2007a). *A livre ouvert, Livre élève, CE2*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.) (2007b). *A livre ouvert, Livre du maître, CE2*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.) (2007c). *A livre ouvert, Livre élève, CM2*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.). (2011a). *Mille-feuilles, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.). (2011b). *Mille-feuilles, Guide pédagogique, CE2*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.) (2012a). *Mille-feuilles, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.). (2012b). *Mille-feuilles, Guide pédagogique, CM1*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.) (2013a). *Mille-feuilles, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.). (2013b). *Mille-feuilles, Guide pédagogique, CM2*. Paris: Nathan.
- DEMONGIN C. (dir.) (2013c). *Mille-feuilles, Livre de l'élève cycle 3*. Paris : Nathan.
- EL ADRHAM A. (dir.) (2010a). *Mots d'école, Livre de l'élève, CE2*. Les Mureaux : SED.
- EL ADRHAM A. (dir.) (2010b). *Mots d'école, Fichier ressources, CE2*. Les Mureaux : SED.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2002a). *Nature à lire, Livre de l'élève, CE2*. Toulouse : SEDRAP.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2002b). *Nature à lire, Guide pédagogique, CE2*. Toulouse : SEDRAP.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2003a). *Nature à lire, Livre de l'élève, CM1*. Toulouse : SEDRAP.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2003b). *Nature à lire, Guide pédagogique, CM1*. Toulouse : SEDRAP.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2004a). *Nature à lire, Livre de l'élève, CM2*. Toulouse : SEDRAP.
- Equipe d'auteurs SEDRAP (2004b). *Nature à lire, Guide pédagogique, CM2*. Toulouse : SEDRAP.

- GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2004a). *Littéo, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Magnard.
- GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2004b). *Littéo, Guide du maître, CM1*. Paris : Magnard.
- GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2004c). *Littéo, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Magnard.
- GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2004d). *Littéo, Guide du maître, CM2*. Paris : Magnard.
- LAURIAC J., LOUICHON B. & SEMIDOR P. (2005). *Littéo, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Magnard.
- LEMAIRE M., KNOWLES X., DERAM C. & PARE S. (2010a). *Mot de passe, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Hachette.
- LEMAIRE M., KNOWLES X., DERAM C. & PARE S. (2010b). *Mot de passe, Guide pédagogique, CM1*. Paris: Hachette.
- LEMAIRE M., KNOWLES X., DERAM C. & PARE S. (2010c). *Mot de passe, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Hachette.
- LEMAIRE M., KNOWLES X., DERAM C. & PARE S. (2011). *Mot de passe, Guide pédagogique, CM2*. Paris: Hachette.
- LOUICHON B., BILLON V. & LUZIE L. (2004). *Littéo, Livre de l'élève, cycle 3*. Paris : Magnard.
- QUET F., REMOND M., RUFFIER J. & BELTRAMI D. (2004). *Mosaïque, lectures pour le cycle 3*. Paris : Hatier.
- ROURE D. (dir.) (2004a). *Entrer en littérature, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Bordas.
- ROURE D. (dir.) (2004b). *Entrer en littérature, Guide du maître, CM2*. Paris : Bordas.
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2011a). *Pépites, Livre de l'élève, CE2*. Paris : Magnard.
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2011b). *Pépites, Guide du maître, CE2*. Paris : Magnard.
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2012a). *Pépites, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Magnard.

- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2012b). *Pépites, Guide du maître, CM1*. Paris : Magnard.
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2013a). *Pépites, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Magnard.
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI (coord.) (2013b). *Pépites, Guide du maître, CM2*. Paris : Magnard.
- SCHOTTKE M., TOURNAIRE F. & TAUVERON C. (2013a). *Tout le français, Livre de l'élève, CE2*, Paris. Hatier.
- SCHOTTKE M., TOURNAIRE F. & TAUVERON C. (2013b). *Tout le français, Livre de l'élève, CE2*. Paris. Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2009a). *Facettes, Livre de l'élève CE2*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2009b). *Facettes, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2011a). *Français : de la lecture à l'écriture, Livre de l'élève, CM1-CM2*. Paris. Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2011b). *Facettes, Livre de l'élève, CM1*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2011c). *Facettes, Guide pédagogique, CM1*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2011d). *Facettes, Livre de l'élève, CM2*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2011e). *Facettes, Guide pédagogique, CM2*. Paris : Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2012a). *Français : de la lecture à l'écriture, Livre de l'élève, CE2*. Paris. Hatier.
- TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2012c). *Français : de la lecture à l'écriture, Guide pédagogique, CE2*. Paris : Hatier.

TOURNAIRE F., SCHOTTKE M. & TAUVERON C. (2012d). *Français : de la lecture à l'écriture, Guide pédagogique, CM1-CM2*. Paris : Hatier.

2.2. Manuels de sciences

ROLANDO J.-M., SIMONIN G., POMMIER P., NOMBLOT J., LASLAZ J.-F. & COMBALUZIER S. (2010b). 64 enquêtes pour comprendre le monde, Guide du maître, cycle 3. Paris : Magnard.

ROLANDO J.-M., SIMONIN G., POMMIER P., NOMBLOT J., LASLAZ J.-F. & COMBALUZIER S. (2010a). 64 enquêtes pour comprendre le monde, Livre de l'élève, cycle 3. Paris : Magnard.

GUICHARD J. (dir). (2010). Sciences expérimentales et technologie, Livre de l'élève, CM. Paris : Hachette.

GUICHARD J. (dir). (2011). Sciences expérimentales et technologie, Guide pédagogique, CM. Paris : Hachette.

GUICHARD J. (dir). (2012). Sciences expérimentales et technologie, Guide pédagogique, CE. Paris : Hachette.

GUICHARD J. (dir). (2009). Sciences expérimentales et technologie, Livre de l'élève, CE. Paris : Hachette.

GIORDAN A. (dir). (2008a). Toutes les sciences, Livre de l'élève, cycle 3. Paris : Nathan.

GIORDAN A. (dir). (2008b). Toutes les sciences, Livre du maître, cycle 3. Paris : Nathan.

GRATIAN M., MATEU I., MORVAN M. & MORVAN Y. (2010b). J'apprends les sciences par l'expérience, Livre de l'élève, cycle 3, Livre 2. Paris : Belin.

GRATIAN M., MATEU I., MORVAN M. & MORVAN Y. (2010a). J'apprends les sciences par l'expérience, Livre de l'élève, cycle 3, Livre 1. Paris : Belin.

GRATIAN M., MATEU I., MORVAN M. & MORVAN Y. (2010c). J'apprends les sciences par l'expérience, Guide pédagogique, cycle 3. Paris : Belin.

VILARO C. & FRITZ D. (2013). Les découvreurs : Sciences expérimentales et technologie,

Livre de l'élève, CE2. Paris : Istra.

BOECHE S. (dir.). (2011c). Les reporters : Sciences, Livre de l'élève, CM1. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.). (2011e). Les reporters : Sciences, Livre de l'élève, CM2. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.). (2011a). Les reporters : Sciences, Livre de l'élève, CE2. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.). (2011b). Les reporters : Sciences, Classeur de ressources, CE2. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.). (2011d). Les reporters : Sciences, Classeur de ressources, CM1. Toulouse : SEDRAP.

BOECHE S. (dir.). (2011f). Les reporters : Sciences, Classeur de ressources, CM2. Toulouse : SEDRAP.

TAVERNIER R. (dir.) (2010a). Sciences expérimentales et technologie, Livre de l'élève, CE2. Paris : Bordas.

TAVERNIER R. (dir.) (2010b). Sciences expérimentales et technologie, Guide pédagogique, CE2. Paris : Bordas.

TAVERNIER R. (dir.) (2010d). Sciences expérimentales et technologie, Guide pédagogique, CM1-CM2. Paris : Bordas.

TAVERNIER R. (dir.) (2010c). Sciences expérimentales et technologie, Livre de l'élève, CM1-CM2. Paris : Bordas.

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction générale.....	11

PARTIE 1. VARIATION DE LA FORMALISATION DISCIPLINAIRE DU GENRE DU DEBAT AU CYCLE 3

Introduction de la partie 1	25
-----------------------------------	----

Chapitre 1. Généalogie de la scolarisation du genre débat à l'école élémentaire... 27

1. L'oral comme objet indéterminé à déterminer	28
1.1. L' <i>objet-oral</i> : objet <i>en</i> tension entre les espaces de recherches et de prescription 29	
1.1.1. L'objet-oral configuré et reconfiguré par les espaces de recherches.....	29
1.1.2. L'objet-oral dans les espaces de prescription.....	36
1.2. L'oral comme objet de tensions dans les espaces de pratiques	40
1.2.1. L'oral comme objet aux multiples enjeux	41
1.2.2. L'oral comme source de difficultés	42
2. Valorisation du débat : un changement de paradigme.....	46
3. Scolarisation du débat : un enjeu pour les disciplines	48
3.1. Le débat en instruction civique : un enjeu de construction de contenus	49
3.2. Le débat scientifique en mathématiques et en sciences.....	51
3.2.1. Le débat en mathématiques : un enjeu de renforcement de la discipline	51
3.2.2. Le débat en sciences : un enjeu de rénovation de la discipline	54

3.3. Le débat en lecture-littérature : un enjeu de renouvellement de la discipline	55
3.4. Le débat en philosophie : un enjeu de légitimations de pratiques	56
4. Genre du débat scolaire ou genre disciplinaire du débat	61
4.1. Du débat scolaire au genre du débat	62
4.1.1. Des débats scolaires	62
4.1.2. Emprunt de la notion de genre	63
4.2. Le débat comme genre scolaire : une perspective praxéologique	65
4.3. Le débat comme genre disciplinaire : une dimension descriptive	66
4.4. Le genre comme approche didactique des pratiques de débat	68
 Chapitre 2. Le débat en lecture-littérature	71
1. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche	72
1.1. Des débats théoriques aux fondements des modélisations didactiques du genre du débat	72
1.1.1. Les théories de l'effet <i>et</i> les théories de la réception : vers une conception du sujet-lecteur	73
1.1.2. Compréhension <i>vs</i> interprétation : « un couple infernal »	75
1.2. Le débat comme apprentissage de la compréhension	77
1.3. Le débat comme travail interprétatif : une « aire de jeu(x) »	79
2. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription	80
2.1. Le débat <i>interprétatif</i> : un objet émergent en 2002	81
2.2. Le débat : un objet en voie de disparition en 2008	83
3. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recommandation ..	85
3.1. Les choix de constitution du corpus	85
3.2. Une configuration peu claire du débat en littérature	88
3.2.1. L'identification du débat	88
3.2.2. Une ambivalence dans les rubriques suggérant le débat dans les manuels uniques de français	89
3.2.3. L'absence de rubriques liées à l'oral dans les manuels spécifiques à la littérature	91
3.3. Les objets du débat en littérature	93
3.4. Un questionnement spécifique	96

Chapitre 3. Le débat en sciences	103
1. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recherche	104
1.1. Débattre en sciences pour construire des contenus scientifiques	105
1.1.1. Le lien entre langage et constructions de contenus scientifiques	105
1.1.2. Débattre en sciences ou débattre sur les sciences ?	106
1.2. La problématisation ou la modélisation du débat scientifique	108
1.3. Les écrits comme conditions de réalisation du débat en sciences	109
2. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de prescription	111
2.1. Le débat en sciences en 2002	111
2.2. Le débat en sciences en 2008	113
3. Formalisation du débat en sciences dans les espaces de recommandation.....	114
3.1. Les choix de constitution du corpus	114
3.2. Le débat en sciences dans les guides du maître : une évidence non explicitée .	116
3.3. Une construction du débat dans les manuels scolaires	119
3.4. Un questionnement spécifique pour construire des contenus scientifiques	120
 Chapitre 4. Le débat en philosophie	 127
1. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recherche.....	129
1.1. Un modèle de référence : le modèle américain de Matthew Lipman	129
1.1.1. Une démarche protocolaire.....	131
1.1.2. Un dispositif visant la transformation de la classe en communauté de recherche philosophique.....	133
1.1.3. Philosophier ou éduquer à la pensée.....	134
1.2. Une variété de pratiques en France unifiée	135
1.2.1. Le courant psychanalytique	138
1.2.2. Le courant philosophique	142
1.2.3. Le courant démocratique	145
2. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de prescription	152
3. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation	153
3.1. Les choix de constitution du corpus	154
3.2. La place de la philosophie : un affichage revendiqué	155
3.3. Le débat ou la discussion philosophique : une conception de la philosophie ...	157
3.4. Les objets du débat en philosophie.....	158
3.5. Une mise en scène des énoncés vers le questionnement philosophique.....	160

Conclusion de la partie 1	165
--	------------

PARTIE 2.
RECONSTRUCTION DU GENRE DU DEBAT PAR LES SUJETS DIDACTIQUES
DANS LES ESPACES DE PRATIQUES DELAREES

Introduction de la partie 2	171
--	------------

Chapitre 5. Approche méthodologique pour reconstruire le discours des enseignants sur le débat

1. Démarche générale retenue	174
1.1. La constitution du document	174
1.2. La construction des données : la conception du questionnaire.....	176
1.3. Diffusion du questionnaire enseignant	177
2. Traitement des données	178

Chapitre 6. Analyse du discours des enseignants

1. La population des enquêtés.....	182
1.1. Ancienneté des enquêtés.....	183
1.2. Capital scolaire des enquêtés	184
1.3. Lieu d'exercice et niveau d'enseignement des enquêtés	187
2. Les pratiques déclarées de débat	188
1.1. Pratiques déclarées et pratiques prescrites du débat : quels écarts ?	188
1.1.1. Les disciplines déclarées du débat.....	188
1.1.2. Les disciplines prescrites du débat : représentation des enseignants.....	190
1.2. Représentation de l'objet débat	192
1.2.1. Temporalité des débats : fréquence et durée	192
1.2.2. Configuration spatiale du débat	193
1.2.3. Représentation du rôle de l'enseignant dans le débat.....	194
1.2.4. Définition du débat	195

3. Des variations disciplinaires : philosophie, sciences et lecture-littérature	200
3.1. Variations de pratiques pédagogiques	202
3.1.1. Variation de la temporalité : fréquence et durée.....	202
3.1.2. Variation de l'organisation spatiale.....	204
3.1.3. Variation de rôles.....	206
3.1.4. Les supports et les traces	209
3.2. Variation des contenus.....	215
3.2.1. Les thèmes et questions des débats.....	215
3.2.2. Les objectifs fixés par les enseignants.....	222
 Conclusion de la partie 2.....	 231

PARTIE 3. ANALYSE INTERACTIONNELLE DES DEBATS DISCIPLINAIRES DANS LES ESPACES DE PRATIQUES EFFECTIVES

Introduction de la partie 3	237
 Chapitre 7. Approche méthodologique pour analyser les pratiques enseignantes de débat	 239
1. Conception des interactions dans cette recherche	240
1.1. Des interactions aux interactions verbales.....	241
1.2. Analyse didactique des interactions	243
2. Constitution du corpus <i>Observations</i>	244
2.1. De l'observation à la construction des données.....	244
2.1.1. Le choix méthodologique des classes observées.....	244
2.1.2. Présentation des classes observées	246
2.1.3. Organisation du corpus : les séances observées	250
2.2. Le recueil de données par l'observation	254
2.3. Retranscription des données	255

2.4. Organisation des données : du séquençage au synopsis	256
3. Cadre méthodologique d'analyse des débats	257
3.1. Cadre planifié : configuration de l'espace de la communication	258
3.2. Cadre émergent : configuration de l'espace de l'interaction	260
3.2.1. Dimension langagière des débats	262
3.2.2. Dimension conversationnelle des débats : gestion des échanges	265
3.2.3. Dimension cognitive des débats : gestion des contenus	267
3.2.4. Dimension communicationnelle des débats : gestion du système de places	269
3.3. Schéma général de l'analyse	271
 Chapitre 8. Analyse des dispositifs pédagogiques de débats	275
1. Planification du contexte des interactions	276
1.1. Le site	277
1.1.1. Le cadre spatial	277
1.1.2. Le cadre temporel	279
1.2. Les participants	281
2. Place des écrits	285
2.1. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déjà-là »	286
2.2. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déclencheurs »	290
2.3. Les écrits-émergents	292
 Chapitre 9. Gestion de la dynamique conversationnelle des débats par les enseignants	295
1. Répartition des prises de paroles	296
1.1. Vue globale de la répartition des prises de paroles par classe	297
1.1.1. Classe n°1	297
1.1.2. Classe n°2	298
1.1.3. Classe n°3	299
1.1.4. Classe n°4	300
1.2. Répartition des prises de paroles par disciplines selon les phases de travail	301
1.2.1. Le débat en sciences	301
1.2.2. Le débat en philosophie	307

1.2.3. Le débat en lecture-littérature.....	312
2. Densité du questionnement magistral par discipline	319
3. Gestion des séquences conversationnelles en lecture-littérature, en sciences et en philosophie	326
3.1. Le débat en philosophie	327
3.1.1. Des séquences discursives initiées par les enseignants	328
3.1.2. Une double orientation dans la progression thématique de l'échange	331
3.1.3. Une forme de questionnement spécifique	338
3.1.4. Des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant	341
3.2. Le débat en lecture-littérature.....	349
3.2.1. Dynamique générale des échanges organisée par le questionnement des enseignants	350
3.2.2. Mouvements discursifs : une gestion du questionnement et de la reformulation différentes selon les moments du débat.....	357
3.3. Le débat en sciences	368
3.3.1. Des séquences discursives articulées sur le déroulement pédagogique de la séance	369
3.3.2. Mouvements discursifs entre élèves et entre les élèves et les enseignants.	372
 Chapitre 10. Dimension des contenus en débat	385
1. Le débat en philosophie.....	386
1.1. Des contenus valorisés par l'enseignant.....	387
1.2. Des contenus sélectionnés par l'enseignant.....	392
1.2.1. Le tableau noir comme révélateur de contenus	393
1.2.2. Des contenus socialisables/socialisés et communicables/ communiqués...	396
2. Le débat en lecture-littérature.....	398
2.1. Des contenus disciplinaires pré-construits à découvrir et des contenus valorisés	399
2.1.1. Des contenus pré-construits à découvrir liés à la compréhension du texte littéraire	399
2.1.2. Des contenus valorisés par l'enseignant liés l'interprétation du texte littéraire	403
2.2. Des contenus disciplinaires ignorés par les enseignants	409
3. Le débat en sciences	413
3.1. Des contenus organisés.....	416
3.1.1. Une organisation logique des contenus	416

3.1.2. Une organisation scientifique des contenus.....	418
3.2. Des contenus construits valorisés	420
3.2.1. Des contenus valorisés reformulés par l’enseignant.....	420
3.2.2. Des contenus valorisés inscrits au tableau.....	424
3.3. Des contenus empêchés	427
 Conclusion de la partie 3.....	 433
 Conclusion générale.....	 439
Index des noms cités	451
Table des tableaux et des figures.....	461
Bibliographie.....	469
Table des matières	501

RESUME

La recherche en didactique menée dans le cadre de cette thèse vise à explorer les modes de formalisation du genre débat dans trois domaines disciplinaires à l'école élémentaire : lecture-littérature, sciences et philosophie. Plus précisément, cette recherche s'intéresse à l'actualisation disciplinaire de ce genre scolaire dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole au cycle 3 (CE2-CM1-CM2): les espaces de prescription, de recommandation, de pratiques déclarées et de pratiques effectives. L'étude des configurations disciplinaires du débat dans chacun de ces espaces est construite empiriquement au moyen d'un recueil et d'analyse de données spécifiques : les Instructions Officielles pour les trois disciplines de débat pour l'analyse des espaces de prescription, 25 éditions de manuels scolaires (18 en français et 7 en sciences) pour l'analyse des espaces de recommandation, les déclarations de 184 enseignants de cycle 3 sur leurs pratiques de débats pour l'analyse des espaces de pratiques déclarées et la retranscription de trois séries de débats en débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie menés respectivement par quatre enseignants de cycle 3 de la banlieue lilloise (deux enseignants de classes à pédagogie classique et deux enseignants de classes à pédagogie alternative). Cette approche méthodologique et les comparaisons disciplinaires qu'elle permet, nous conduisent à mettre en évidence les spécificités d'une formalisation disciplinaire du débat en fonction des différents espaces. On observe notamment comment les consignes formulées aux élèves dans les manuels scolaires orientent les débats disciplinaires, comment la gestion des débats par les enseignants révèle une tension entre l'aménagement d'une place conséquente laissée aux élèves au cours des débats et la construction de contenus disciplinaires, ou encore en quoi et comment la scénarisation des contenus par les enseignants durant les temps de débat permet aux élèves de s'instituer en tant que sujets didactiques.

MOTS-CLES : école, débat, genre, disciplines, sujets didactiques, contenus, sciences, littérature, philosophie.

SUMMARY

Educational research conducted as part of this thesis aims to explore ways of formalizing gender debate in three subject areas in elementary school : literature, science and philosophy. More specifically, this research focuses on the update of this school disciplinary gender in different areas of the school building in cycle 3 (CE2 - CM1 - CM2): spaces prescription, advocacy, and reported practices actual practices. The study disciplinary configurations debate in each of these spaces is constructed empirically using a collection and analysis of specific data: Official Instructions for the three disciplines of debate for analyzing spaces prescription, 25 editions textbooks (18 French and 7 in science) for the analysis of spaces recommendation statements cycle 3, 184 teachers on their practice debates for analysis of areas reported practices and the transcript of three sets of debates in discussion literature , science and philosophy led respectively by four teachers from cycle 3 of the suburbs of Lille (two teachers teaching classes in classical and two teachers in alternative education classes). This methodological and disciplinary approach that allows comparisons lead us to highlight the specific disciplinary formalization of debate based on different spaces. We observe how particular instructions made to students in textbooks guide disciplinary debates how management discussions by teachers reveals a tension between the development of a consistent place left to students during debate and building contents disciplinary, or why and how the script content by teachers during times of debate allows students to establish as teaching subjects.

KEYWORDS : school, debate, gender , disciplines, learning topics , content, sciences , literature, philosophy .